



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM
KAYGI DÜZEYLERİ

Hazırlayan:

Sinem KURTOĞLU

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Samsun - 2017

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM
KAYGI DÜZEYLERİ**

Hazırlayan:

Sinem KURTOĞLU

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Samsun - 2017

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

**Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı
Tez Merkezi**

TEZLERİN ÇOĞALTILMASI VE YAYIMI İÇİN İZİN BELGESİ
(Telif Hakkı Tez Yazarına ait olan tezler için)

Tez Yazarının

Soyadı : KURTOĞLU

Adı: Sinem

Uyruğu : TC

T.C. Kimlik No: 16364833048

Diğer Belirtiniz.....

Sürekli Adresi: Esenevleri Mahallesi İsmet İnönü Bulvarı Sakoğlu Eda Apartmanı No: 43/2
Atakum / SAMSUN

Telefon No: 05065957852

Faks: -----

E-Posta: snmkl@hotmail.com

Üniversite Adı : ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

Enstitü / Eğitim Hastanesi Adı : EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Fakülte, Bölüm/Yüksekokul: EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI / EĞİTİM YÖNETİMİ
BİLİM DALI

Tez Türü: Doktora Yüksek Lisans

Mezuniyet Tarihi:(Gün/Ay/Yıl)

Tezin Başlığı: İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM KAYGI
DÜZEYLERİ

Tez yazarı aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyerek imzalamalıdır.

Not: Yükseköğretim Kurulu'nun kabul ettiği ilke tüm tezlerin, makul gerekçeler dışında (patent başvurusu, yayınlanma sürecinde oluşu vb.) hiçbir kısıtlama olmaksızın tüm araştırmacıların erişimine açık olmasıdır. (Tezin kopyalanması endişesi, tezin erişime açılmasının engellenmesi için bir gerekçe olarak kabul edilemez.)

.a)Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, İnternet dahil olmak üzere her türlü ortamda tamamen veya kısmen çoğaltılması, ödünç verilmesi dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

İmza

Tarih

.....

.....

.b)Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra (a) maddesindeki koşulların geçerli olacağını kabul ve beyan ederim. (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

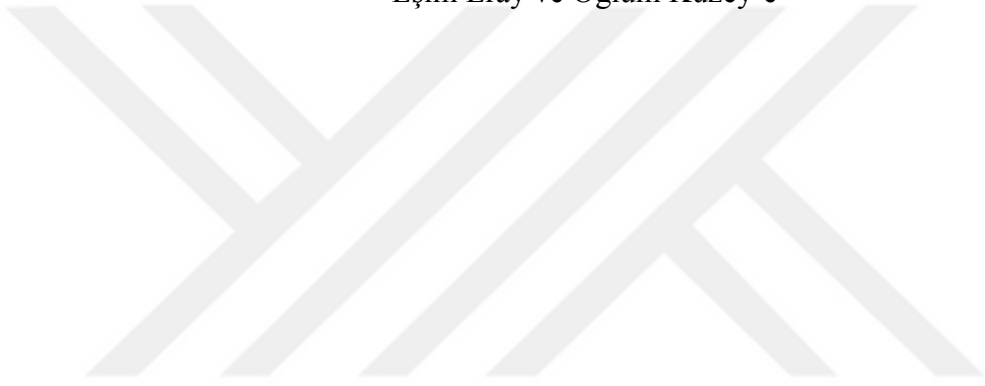
İmza

Tarih

.....

.....

Eşim Eray ve Oğlum Kuzey'e



BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

17/02/2017

Sinem KURTOĞLU

TEZ KABUL VE ONAYI

Sinem KURTOĞLU tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinde Görülen Denetim Kaygısı” başlıklı bu çalışma, __/__/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği / oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : _____
Üye : _____
Üye : _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

__/__/2016

Enstitü Müdürü

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN

DENETİM KAYGI DÜZEYLERİ

Sinem KURTOĞLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Şubat/2017

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygı düzeyleri incelenmiştir.

Bu araştırmanın evrenini, Samsun İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 2112 kadın, 1870 erkek olmak üzere 3982 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu merkez ilçelerden tesadüfi seçilen 252 kadın 174 erkek olmak üzere toplam 426 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin denetim kaygısı ölçeği puanlarını belirlemek amacıyla “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerde Gözlenen Denetim Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden; cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve branş bilgilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizinde veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak bilgisayara aktarılmış; t-testi, Mann Whitney U, One Way Anova ve Kruskal Wallis H teknikleri kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu, Fizyolojik Boyutu, Denetmen Tutumları Boyutu ve

Denetlenen Tutumları Boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin denetim kaygısının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Medeni durum ve branş değişkenlerine göre, öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet yılı değişkenine göre, Denetim Kaygısının, “Fizyolojik” boyutunda öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Hizmet yılı “10-20 yıl arası” ve “20 yıldan fazla” olan öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Denetim Kaygısının, “Denetlenen Tutumları” boyutunda öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet yılı “10 yıldan az” ve “20 yıldan fazla” ile “10-20 yıl arası” ve “20 yıldan fazla” olan öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Kaygı, Denetim Kaygısı, Okul Müdürü

ABSTRACT

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION TEACHERS'

SUPERVISION ANXIETY LEVELS

Sinem KURTOĞLU

Ondokuz Mayıs University, Institute Of Educational Sciences

Department Of Educational Sciences, M.A., February/2017

Assist. Prof. Dr. İbrahim GÜL

This study examines the supervision anxiety levels observed in primary and secondary school teachers.

The universe of the study consists of a total of 3982 teachers, 2112 women and 1870 men, working in state primary and secondary schools in Atakum, Canik, İlkadım and Tekkeköy districts within the boundaries of Samsun Metropolitan Municipality. The sample of the study consists of a total of 426 primary school and branch teachers, 252 women and 174 men, chosen randomly from these districts.

In order to find out the supervision anxiety scale scores of teachers, which is the dependent variable of the study, "Scale for Supervision Anxiety Observed in Teachers of Primary Education" was used. In order to collect the information about gender, marital status, term of service and branch, which are the independent variables of the study, "Personal Information Form" developed by the researcher was used.

The data collected were transferred to computer by using SPSS 21.0 program and the data were analyzed by using t-test, Mann Whitney U, One Way Anova and Kruskal Wallis H test.

According to the results of the study, significant differences were found between teachers' affective dimension and physiological dimension of supervision

anxiety, supervisor attitudes dimension and supervisee attitudes dimension. Female teachers were found to have higher supervision anxiety than male teachers. No significant differences were found between teachers' supervision anxiety scores in terms of the variables of marital status and branch. In terms of the variable of term of service, significant differences were found between teachers' supervision anxiety scores in the "physiological" dimension of supervision anxiety. The views of teachers who have term of service "between 10-20 years" and "more than 20 years" are different. In the "supervisee attitudes" of supervision anxiety, significant difference was found between teachers' supervision anxiety scores. There are differences in views of teachers who have term of service "less than 10 years" and "more than 20 years" and between teachers who have term of service between 10-20 years" and "more than 20 years".

Key Words: Supervision, Anxiety, Supervision Anxiety, School Principal

ÖN SÖZ

Mesleğinde denetlenme ve kontrol edilme durumunda olan her birey kaygı yaşayabilmektedir. Burada önemli olan, bu kaygı durumunun mesleğin gerektirdiği davranışları olumlu bir kazanca dönüştürüp dönüştüremediğidir. Çünkü belirli düzeydeki kaygı istenen ve beklenen bir durumdur ve insanı olumlu yönde güdülemektedir. Ancak aşırı düzeydeki kaygı, insanın mantıklı düşünme kabiliyetini yitirmesine neden olarak insanın yapabileceklerini bile engelleyebilmektedir.

Bunun yanında eğitim sisteminin etkili, verimli ve işlevsel olarak yürütülmesinde önemli bir rolü olan denetim, aynı zamanda okulun amaçlarına ulaşım ulaşamadığının değerlendirilmesi açısından da önem taşımaktadır.

Aynı zamanda denetlenen ve denetmen arasındaki iletişim ne kadar samimi, saygı çerçevesinde ve güven verici olursa, denetlenenlerde kaygı, savunma, güvensizlik ve özsaygı azlığı gibi davranışlar da o ölçüde azalacaktır.

Ülkemizde özellikle eğitim denetimi alanında yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu gerçekten hareketle hazırlanmış olduğumuz çalışma ile denetlenen öğretmenlerde oluşan denetim kaygısının ortaya çıkarılacağı; bu bağlamda da çalışmanın okullarımızda görev yapan ve denetlenen durumundaki öğretmenlerimizin kaygılarının tespit edilerek çözümlenebilmesine yardımcı olunacağı; denetmenlerin kaygı yaratan davranışlarını fark etmeleri ile denetlenenlere karşı olan bakış açılarında değişimler sağlanacağı umulmaktadır.

17/02/2017

Sinem KURTOĞLU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmamın yürütülmesinde ve sonuçlandırılmasında pek çok değerli insanın katkıları olmuştur.

Araştırmamın tasarlanmasında, yürütülmesinde ve uygulanmasında büyük bir özveri ve sabırla bana yol gösteren değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca empatik yaklaşımları ile yardımlarını esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerinden güç aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. İsmail KARAKAYA, Doç. Dr. Cevat ELMA ve Doç. Dr. Ebru OĞUZ'a teşekkür ederim.

İstatistiksel işlemlerin yürütülmesinde desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Zuhâl KÜÇÜKMUSTAFA'ya; çeviri çalışmalarım da emeğini ve desteğini göz ardı edemeyeceğim öğretmen arkadaşlarım Serap AYYILDIZ, Kudret AYYILDIZ, Öznur BİÇER ve Zekiye ŞEKER'e; uygulama yaptığım okullardaki tüm sınıf ve branş öğretmenleri arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım günden tezimi teslim ettiğim güne kadar desteğini her zaman kalbimde hissettiğim eşim Eray KURTOĞLU'na ve hoşgörüsü için canım oğlum Kuzey KURTOĞLU'na; doğduğum günden bugüne kadar olduğu gibi tez çalışmam süresince de sonsuz sıcaklıklarını, sevgilerini ve dostluklarını her zaman hissettiren annem, babam ve ablama minnet borçluyum.

17/02/2017

Sinem KURTOĞLU

İÇİNDEKİLER

İthaf	iii
Bilimsel Etik Bildirimi	iv
Tez Kabul ve Onayı	v
Özet	vi
Abstract	viii
Ön Söz	x
Teşekkür	xi
İçindekiler	xii
Tablolar	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Eğitim Sisteminde Denetim	6
2.1.1. Denetimin Tarihsel Gelişimi	7
2.1.2. Denetimin Amaçları	9
2.1.3. Denetimin İlkeleri	10
2.1.4. Denetimde Yaşanan Son Değişiklikler	13

2.2. Denetmen	14
2.2.1. Denetmenin Görevleri	14
2.2.2. Denetmen Davranış ve Rollerini	15
2.2.3. Denetimde İnsan İlişkileri	17
2.3. Kaygı	19
2.3.1. Kaygı Türleri	20
2.3.2. Kaygılı Bireylerde Gözlenebilecek Davranışlar	21
2.4. Denetim Kaygısı	22
2.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar	25
2.5.1. Denetim ve Denetim Kaygısı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar	25
2.5.2. Denetim ve Denetim Kaygısı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	30
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Denetim Kaygısı Ölçeği	43
3.3.2.1. Denetim Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi	43
3.3.2.2. Denetim Kaygısı Ölçeğinin Yeniden Uyarlanması	48
3.4. Verilerin Çözümlemesi	49
BÖLÜM IV	50
BULGULAR VE YORUMLAR	50
4.1. Kişisel Bilgiler	50

4.2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	52
4.2.1. Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu	52
4.2.2. Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu	55
4.2.3. Denetmen Tutumları Boyutu	58
4.2.4. Denetlenen Tutumları Boyutu	60
BÖLÜM V	64
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuçlar	64
5.2. Öneriler	65
KAYNAKÇA	66
EKLER	78
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	78
EK-2. Denetim Kaygısı Ölçeği	79
ÖZGEÇMİŞ	84

TABLolar

Tablo 1:	Evreni Oluşturan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyete Göre Dağılımları	41
Tablo 2:	Evreni Oluşturan İlkokul ve Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımları	42
Tablo 3:	Örnekleme Oluşturan İlkokul ve Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımları	42
Tablo 4:	Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyete Göre Dağılımları	43
Tablo 5:	Denetim Kaygısı Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutundaki Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	45
Tablo 6:	Denetim Kaygısı Ölçeğinin Fizyolojik Alt Boyutundaki Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	46
Tablo 7:	Denetim Kaygısı Ölçeğinin Denetmen Tutumları Alt Boyutundaki Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	47
Tablo 8:	Denetim Kaygısı Ölçeğinin Denetlenen Tutumları Alt Boyutundaki Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	48
Tablo 9:	Denetim Kaygısı Ölçeği Güvenilirlik Değerleri	49
Tablo 10:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Branş ve Hizmet Yılına İlişkin Dağılımları	50
Tablo 11:	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Denetim Kaygısı Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi	51
Tablo 12:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler	52
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	53
Tablo 14:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	55

Tablo 15:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler	55
Tablo 16:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları	57
Tablo 17:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	57
Tablo 18:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Denetmen Tutumları Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler	58
Tablo 19:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetmen Tutumları Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları	59
Tablo 20:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 21:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Denetlenen Tutumları Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler	61
Tablo 22:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetlenen Tutumları Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları	62
Tablo 23:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetlenen Tutumları Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	62

BÖLÜM I

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, kapsam, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin etkili, verimli ve işlevsel olmasında denetim önemli bir yer tutmaktadır. Okulda verilen eğitimin amaçlarına ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesi gerekmekte ve bunun belirlenmesi genellikle denetim sayesinde yapılabilmektedir.

Değerlendirme sürecini yönetim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak gören Taymaz (2009: 74), değerlendirme ile örgütün etkililik derecesinin saptanabildiğini ve yapılan değerlendirme ile amacın gerçekleşmesine katkıda bulunan tüm öğelerin hata ve eksikliklerinin ortaya konabildiğini belirtmektedir.

Öğretmenin eğitimin kalitesi içindeki rolü, hayati bir önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle nitelikli bir eğitimin sunulması pek çok faktörle birlikte öğretmenlerin rahat, huzurlu ve stressiz olmasına bağlıdır (Akpınar, 2008: 359). Stres; öğretmenlerin mesleklerinden dolayı maruz kaldığı öfke, gerilim, moralsizlik ve depresyon gibi olumsuz duygu deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (Kyriazcou, 2001: 27).

Kaliteli eğitimi teşvik etmek için kritik olan, öğretmenlerin sosyal, zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı bir durumda olması ve mesleki olarak tatminkâr olmasıdır. Öğretmenlerin kaygıdan ve gerilimden uzak tutulması sayesinde iyi bir eğitim mümkün olacaktır (Dubey, 2011: 227).

Öğretmenler denetleyenden kaynaklanan bir teftiş sonucunda kaygı ve stres altında çalışır ve kurumlarına yönelik olumsuz duygu ve davranışlar sergiler. Fakat burada bu tip davranışların pek çok nedeni vardır. Sebeplerden biri kadın ya da erkek öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarındaki bireysel deneyimlerinden kaynaklanan kaygıdır (Gündüz ve Ömür, 2016: 1381). Diğer taraftan, denetleyenlerin rolleri ve denetlenen-denetleyen arasındaki ilişki öğretmenlerin denetlemeden ötürü yaşadığı strese hayati unsurdur (Taymaz, 2012: 121).

Denetimin sağlıklı ve verimli olabilmesi için en önemli faktör, denetlenen ve denetmen arasındaki iletişimin kalitesidir. Denetlenen ve denetmen arasındaki iletişim ne kadar samimi, saygıya dayanan, güven verici olursa; denetlenenlerde kaygı, savunma, güvensizlik ve özsaygı azlığı gibi davranışlar da o ölçüde azalacaktır. Denetimi süregelen bir kaygı unsuru durumundan çıkarma ve kaygıyı öğretmen performansına, iletişimine, çalışma ilişkilerine zarar vermeyecek düzeye taşımada denetmene önemli görevler düşmektedir.

1.1. Problem Durumu

Nitelikli, verimli ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin önemi büyüktür. Eğitim sisteminin çıktısı olan insan, toplumsal çevreyi etkilemekte ve bu çevreden etkilenmektedir. Bu sebeple insanlara verilecek eğitimin daha etkili olması gerekmektedir. Bu noktada, eğitim sisteminin belirlenen amaçlara ulaşım ulaşımadığının sürekli izlenmesi gerekir.

Etkili ve verimli sonuç alınabilecek öğretim ortamlarının oluşmasındaki en önemli bileşenlerin, öğretim lideri olan yöneticiler ve uygulayıcı olan öğretmenler oldukları bilinmektedir. Bu iki bileşene ek olarak denetmenlerin değerlendirme ve karar vermedeki rolleri ile yönetici ve öğretmenleri güdüleyebilme, onları mesleki yönde geliştirme ve rehberlik edebilme rollerini de ortaya koymak gerekir (Topçu, 2010: 42). Yönetici ve öğretmenlerin performansını doğrudan etkileyen birincil faktör onların mesleki çalışma alanlarında kaygı yaşamalarının engellenmesidir. Kaygı; bunaltı, can sıkıntısı veya hoş olmayan heyecansal bir duygu olarak tanımlanırken (Brown ve Diğerleri, 2001: 231) stresin kişilerde ortaya çıkardığı üzüntü ve gerginlik gibi gözlenebilir tepki (Özgüven, 1994: 322) olarak da tanımlanabilir. Ayrıca kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, acizlik ve yargılama heyecanlarının birini ya da çoğunu içerebilmektedir (Cüceoğlu, 2002: 276). Bunların her biri bireyin performansını düşüren etkenler olmasının yanında, onun başarısının doğru olarak tespit edilmesine de olumsuz etkileri olan kavramlardır.

Araştırmalar incelendiğinde, denetmenlerin açık arama ve aşağılama gibi davranışlarının yarattığı algılar, öğretmenler arasında önyargı oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenler, denetmenlerden yeteri kadar destek alamadıklarını (Uludüz, 1996: 33) ve hatta denetmenlerin sürekli hata aradığını

belirtirken (Kavas, 2005: 27); denetmenler ise öğretmene gerekli desteği verdiklerini ileri sürmektedirler. Buradaki en önemli çelişki ya öğretmenlerin farklı beklentileri olduğundan ya da denetmenlerin desteği yeterince vermemelerinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 1996: 32).

Yurtdışında yapılan yayın ve araştırmalar incelendiğinde de, bu değerlendirmelere benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Denetmenliğin bir iletişim mesleği olduğu, kullandıkları dil ile denetime karşı oluşan kaygının ortadan kaldırılabileceği (Britzman, 2009: 385); iletişim becerilerinin üst düzeyde olmasının gerektiği (Christenson ve Diğerleri, 1982: 104) ve denetmenlerin öğretmenlere yönelik yaklaşımlarının hem öğretmenlerin kişisel gelişimlerine hem de okul kültürüne olumlu katkılar vereceği (Mintz, 2007: 153) tespit edilmiştir. Yine denetmenin sahip olması gereken en önemli yeteneğin iletişim ve değerlendirme tarzı olduğunu, bu durumun da öğretmenin yüksek düzeyde motivasyonunu sağladığı görülmüş (Sharp, 2001: 53); ancak denetmen ve yöneticilerin doğru ve adil olmayan davranışlarının denetim ve öğretim sürecine hiçbir katkısının olmadığı, ek olarak öğretmenlerde anksiyete, depresyon ve ruhsal çöküntüye yol açtığı (Tepper, 2000: 178); otoriter davranan, emir veren, tehdit eden yöneticilerin öğretmen verimliliğini olumsuz etkilediği (Lyman ve Diğerleri, 1989: 28) görülmektedir. Denetmen ve yöneticilerin okul ortamlarında değişimin temsilcileri oldukları unutulmamalıdır (Burnham, 2001: 301). Kendilerine yakın davranan ve okullarda güven ortamı oluşturan yöneticilere sahip olan öğretmenlerin daha mutlu ve üretken oldukları (Robbins, 1996: 390); öğretmenlerine danışmanlık yapan yöneticilerin öğretim uygulamalarında getirdikleri yapıcı yorumlar ile öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattıkları ve mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sağladıkları söylenebilir (Blair 1991: 102).

Yurt içinde yapılan yayın ve araştırmalarda; öğretmenlerin denetim sırasında kendilerini gergin/rahatsız hissettikleri ve tedirgin olmasalar da doğal davranmadıkları (İlgaz, 2011: 120); çalışma ortamında oluşan kaygının teknik ve sosyal performansı düşürdüğü (Akıncı, 2013: 82) ve denetimin öğretmenlerin zayıf yönlerini güçlendirmek için yapılmadığı (Altınok, 2013: 168) tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin farklı denetim yaklaşımlarına ihtiyaç duyduğu (Altun, 2014: 216) görülmektedir. Bu sebeple denetim sürecinde iletişim engeli oluşturan birçok unsura rağmen, iletişim engellerinin aşılabilmesi için etkili iletişim

becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği (Yazıcı ve Gündüz, 2010: 94) ve teftiş sırasında denetmenlerin insan ilişkilerine dayalı etki gücünü ön plana çıkararak (Özer, 2010: 90) denetim faaliyetlerini yerine getirmesinin gerektiği söylenebilir. Denetim kaygısının ortaya çıkması, genel olarak, bireyin kendisinden ve denetmenin tutumundan kaynaklanmaktadır. Denetim kaygısıyla ilgili çalışmaların sınırlı denecek kadar az olması, denetim kaygısının olası kaynaklarının, oluşumunun ve etkilerinin bilinmesini güçleştirmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin denetim kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin denetimine ilişkin olarak, öğretmenlerin yaşadığı denetim kaygısı hangi düzeydedir?
2. Denetim kaygısı, öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve branşlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokullarda yapılan denetimde denetlenen ve denetmen arasındaki iletişim, denetimin kalitesi ve var olan diğer sorunların ortaya konması bakımından son derece önemlidir. Öğretmenler ile denetmenlerin insan ilişkilerindeki yeterlilikleri; kurulan iletişimi, uzlaşma biçimini ve sorunlara çözüm üretebilme becerilerini de ortaya koyabilecektir. Baskı altında yürütülen denetim sürecinde öğretmenlerin eğitsel performansını ortaya koyamayacağı ve denetmenlerin problem çözme becerilerini gerektiği gibi yerine getiremeyeceği düşünülmektedir.

Duyuşsal ve fizyolojik açıdan öğretmenlerin denetim sırasındaki durumlarına bakıldığında kendilerini değerlendirmeleri; denetlenen ve denetmen tutumları açısından bakıldığında ise birbirlerini değerlendirmeleri açısından önemli veriler elde edileceği tahmin edilmektedir. Bu yönüyle yapılan çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Çünkü denetim alanında; denetimde iletişim başta olmak üzere, denetimin kalitesini ve denetim kaygısını inceleyen, öğretmenlerin yaşadıkları kaygıları araştıran çalışmalar alanyazında oldukça azdır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan kişilerin veri toplama aracını samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın evreni Samsun merkez ilçelerindeki öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Denetim: Örgütsel eylemlerin ve işlemlerin öngörülen amaçlar doğrultusunda, benimsenen ilke ve kurallara göre yapılıp yapılmadığının belirlenmesi, hata ve eksikliklerin saptanması ve giderilmesini sağlamak (Taymaz, 2003: 83) ve varılan sonuçların verimlilik, etkinlik ve ekonomiklik derecelerini ölçmek, karşılaştırmak ve değerlendirmektir (Aydın, 2007: 33).

Kaygı: Stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkilerdir. Kaygılanan bir kişide merkezi sinir sistemi uyarılır, kalp atışları hızlanır, nabız atışları yükselir ve ellerin terlemesi gibi reaksiyonlar görülür. Kişinin kaygı düzeyinin yoğunluğu stres yaratan uyarıcının kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre kaygı da artacaktır (Özgüven, 1994: 322).

Denetim Kaygısı: Denetleme sırasında denetlenen kişide bilişsel performansı etkileyerek duyuşsal ve fizyolojik açıdan ortaya çıkan, kişinin performansı üzerinde kaygı artışına neden olan tepkidir (Özdoğa Yılmazoğlu, 2012: 99).

Okul Müdürü: Okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlayan kişidir (MEB, 2014a).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Sisteminde Denetim

Örgütlerin amaçları, toplumsal ihtiyaçları karşılayamaya dönüktür ve bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli kaynağın sağlanması ve yönlendirilmesi yönetimin görevidir. Örgütün ve yönetimin başarısı da denetim sayesinde ortaya çıkar ve değerlendirilir. Yavuz'a (1995: 29) göre eğitim sisteminde denetim sosyal bir sistemdir ve sadece kontrol amacı taşımamaktadır. Eğitim sisteminde denetimin, eğitim sürecinin tüm yönleri ile geliştirilmesi gibi önemli bir görevi bulunmaktadır. Eğitim sürecinin amaca hizmet edip etmediğinin belirlenebilmesi, süreçteki etkinliklerin geliştirilebilmesi ve verilen eğitimin geliştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir (Oğuz ve Diğerleri, 2007: 10).

Eğitim sisteminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, değişime yönelik çalışmalarda öğrenciyi merkeze almaktadır. Eğitimdeki bu değişimin en önemli ögesi olarak da öğretmen görülmektedir. Çünkü öğretmen, çağdaş eğitimin bir gereği olarak, yenilikleri takip etmek, öğrenme ortamını en uygun şekilde düzenlemek, öğrenmeyi kolaylaştırmak için eğitim teknolojilerini en etkin şekilde kullanmak, öğrencilerin bireysel ve sosyal farklılıklarını dikkate almak sorumluluğuyla karşı karşıyadır. Bu durumda, öğretmenin başarısını artırmak, sürekli olarak kendisini geliştirmesine imkân sağlamak ve onun performansını yükseltmek için kendisine sürekli rehberlik yapılması gerekmektedir (Vezne, 2006: 13).

Genel olarak eğitimde denetim, öğrencinin başarısını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak ve eğitim faaliyetlerini işleyişini düzenlemek, kontrol etmek amacıyla alanında uzman denetmenler tarafından yapılan planlı etkinlikler süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamaların başarı derecesinin saptanmasında ve daha işlevsel bir hal almasında denetim mekanizmasından yararlanılmaktadır.

Örgüt içinde yer alan tüm kaynakların amaca uygun olarak kullanıldığına ait geri bildirim denetim sağlar (Yavuz, 1995: 4). Denetimi oluşturan başlıca

etkinlikler; durumu belirleme, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğeleridir (Başar, 2005: 45). Geçmişte denetim anlayışı, bir durumun ölçütlere uygunluk derecesini saptama ve raporlama olarak görülürken günümüzde denetim olgusu; uygulamaların belirlenen amaç ve temel ilkelere uygunluğu, değişim ve gelişim sürecine yönelik çalışmalar ve rehberlik olarak görülmektedir (Vezne, 2006: 18).

Denetim sistemi, işlevsel bir yapıda ve işleyişte olmalı, amaçlardan sapma meydana gelmeden önce ve kayıplara yol açmadan düzeltilmelidir. Ancak böyle bir denetimin sağlıklı çalıştığı söylenebilir (Aydın, 2007: 85). Ayrıca denetimin, uygulamaya dönük olarak, yol gösterici ve performans artırıcı bir yapıya kavuşturulması amacıyla da çeşitli düzenlemeler planlanarak hayata geçirilmelidir (Dülger, 2002: 56).

Denetim bir hata arama mekanizması olmaktan çok eğitim sürecini ve bu süreçte var olan bireyleri kişisel ve mesleki anlamda şekillendirmeli ve geliştirmelidir. Eğitim sistemine işlerlik kazandıran en önemli öğe öğretmen olduğundan gelişimin ve değişimin sağlanması için öğretmen ve denetmen arasında güven ve işbirliğine dayalı bir ortam oluşturulmalıdır.

2.1.1. Denetimin Tarihsel Gelişimi

Kaynağı çok eski dönemlere kadar uzandığı bilinen denetim, toplumsal gelişime bağlı olarak sürekli gelişmiş ve içeriği zenginleşmiştir (Okur, 2007: 38). Eğitimde denetime duyulan ihtiyaç, ülkelerde resmi okulların açılmaya başlamasına dayanmaktadır (Henson, 2010: 37). Tarihsel süreçte, denetim yönlendirme ve yargılama aracı olarak kullanılıyorken; günümüzde daha çok geliştirmeye yönelik bir işleve sahiptir (Aydın, 2013: 3).

Genel olarak denetim tarihi ele alındığında karşılaşılan ilk dönem, klasik denetim dönemidir. Bu dönemde denetim, daha çok teftiş ve kontrol yöntemiyle, baskın bir şekilde okulları yönetmek olarak değerlendirilmiştir (İlğan, 2012: 113).

Türk eğitim sisteminde denetimin gelişimi ele alındığında, Osmanlı dönemindeki teftiş hizmetlerinin hangi yıllarda başladığı ve hangi unvanların kullanıldığına dair bilgiler bulunmamaktadır (Taymaz, 2011: 19). Diğer yandan ilköğretim denetim hizmetlerinin Tanzimat Dönemi'nde başladığı ve ilk kez 1846

tarifli bir yönetmelikle "Mekatibi Muin" olarak ilkokullarda teftif görevini yapacak kişilerden söz edildiği görülmektedir (Aydın, 2013: 143). Özellikle 1862 yılından itibaren ülke genelinde okullaşma oranının da artması ile birlikte ihtiyaç duyulan teftif sürecinin esasları belirlenerek ilk kez müfettiş ve teftif kavramları kullanılmaya başlanmıştır (Taymaz, 2011: 20). Daha sonraki yıllarda, II. Meşrutiyet'in ilan edilmesinin ardından, teftif yeniden gündeme gelmiş, 1910 yılında müfettişler ile ilgili ilk yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Teftif ve soruşturma kavramları ilk olarak bu yönetmelikte yer almıştır (Aydın, 2013: 143).

Cumhuriyet döneminde teftif ile ilgili ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan yönetmeliktir (Taymaz, 2011: 21). Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitime verilen önem, müfettiş yeterlikleri ve seçimi konularına da yansımış ve 1925 yılında çıkan bir yönetmelikle bakanlık müfettişi adaylarının özellikleri sıralanmıştır (Başar, 1998: 78). 1933 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftif Kurulu oluşturularak görevleri, yetki ve sorumlulukları düzenlenmiştir (Memduhoğlu ve Diğerleri, 2007: 62). 1945 yılında yayınlanan İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliği, ilköğretim müfettişlerinin atandıkları bölgenin Köy Enstitüsünde beş ay, Milli Eğitim Müdürlüğünde bir ay, Bakanlığın uygun gördüğü bir müfettiş yanında ise altı ay olmak üzere en az bir yıllık staj yapmalarını gerekli kılmıştır (Başar, 1998: 80). İlköğretim müfettişlerinin görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyen bir diğer yönetmelik de 1962 Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelik, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve rehberlik edilmesi konularını içermektedir (Aydın, 2013: 145).

1999 yılında yayınlanan yönetmelik; teftif sistemini, Denetmenler-Bakanlık Müfettişleri-İ Denetçilerden oluşan üçlü bir yapı olarak tanımlamakta; okul müdürünün, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinde formal ve informal olarak denetim sorumluluğunun olduğunu belirtmektedir (MEB, 1999).

2011 yılında yayınlanan yönetmelik ise; Eğitim Denetmenlerinin unvanının "Eğitim Müfettişi" olarak değiştirildiğini ve denetmenlerin il müdürlüklerinin sorumluluğuna verildiği görülmektedir (MEB, 2011a). 2011 yılında yayınlanan kararnamede; denetmenlerin unvanı "Eğitim Denetmeni" olarak belirtilmekte ve sorumlu oldukları hizmet birimleri tanımlanmaktadır. Ayrıca liselerin teftif edilmesi sorumluluğunu da onlara yüklenmektedir (MEB, 2011b).

2014 yılında yayınlanan son yönetmelik ile Eğitim Denetmenlerinin unvanı, “Maarif Müfettişi” olarak değiştirilmiş, derste teftiş uygulamasına son verilerek, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından denetlenmesi öngörülmüştür. Maarif müfettişlerinin öğretmenleri değil, okul idarelerini teftiş edeceği yani “Kurum Teftişi” yapacakları belirtilmiştir (MEB, 2014a). 2015 yılında yayınlanan yönetmelikte, müfettişlerin görev tanım ve standartları, görevlerin yönetimi ve kalite kontrol standartları ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2015).

2.1.2. Denetimin Amaçları

Eğitimde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlayıp sürdürülebilir hale getirmektir. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, denetimdeki tek amaç, okulun etkililiğini artırmak olmalıdır. Okulun yönetsel, örgütsel ve eğitsel amaçların planlandığı düzeyde gerçekleştirilebilmesi de okulun etkililiğini artıran en önemli etkenlerdir (Başaran, 2000: 18). Öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için okullarda eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla yapılan denetimden yönetici, öğretici ve yardımcı personelin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması da beklenmektedir. Sistemli ve etkili bir şekilde yapılan denetim, okulun gelişimine önemli katkılar sağlayabilir. Denetimi gerçekleştiren denetmenler ve bu süreçten doğrudan etkilenen öğretmen ve okul yöneticileri karşılıklı beklentilerini dile getirmeli ve ilgililer rollerini etkili şekilde yerine getirmelidirler (Dündar, 2005: 1).

Denetim sürecinde, belirtilen tüm amaçların yanında personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi de ihmal edilmemelidir. Bu anlamda yapılacak olan liderlik; rehberlik edici, çözümler sunan ve yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayan bir anlayışta olmalıdır (Taymaz, 1997: 23). Denetim kusur aramaktan çok onların mesleki gelişimlerini sağlayan önemli bir unsur olmalıdır (Gündüz, 2010: 31). Ayrıca öğretim programının, öğretim materyallerinin ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Denetimin öğretmene yönelik amacı ise, onlara ihtiyaç duydukları anlarda destek vermek ve onların ekip çalışması becerilerini geliştirmektir (Gökçe, 1994: 75).

Kurumların rehberlik ve denetiminin amaçları son yönetmelik ile düzenlenmiştir (MEB, 2014a: 25). Buna göre rehberlik ve denetimin amaçları; eğitim faaliyetlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesini sağlamak, denetim

esnasında yapılan gözlem ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmek, kurumsal ve bireysel potansiyelin üst düzeye çıkarılmasını sağlamaktır.

Bu genel amaçların yanında kurum ve öğretmenlerle ilgili özel amaçlar da yer almaktadır. Denetimin amaçlarına ulaşılmasında değerlendirmede öznelliğin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Denetmenlerin yapacakları denetimlerde, nitelik ve nicelik bakımından kurumun geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

Eğitim denetiminin öğelerini; durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme olarak ortaya koyan Gökçe (1994: 76), eğitim denetiminin amaçlarını; eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirleyip değerlendirmek ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına katkıda bulunmak, okulların fiziksel durumlarının eğitim ortamına uygun olup olmadığını belirleyip değerlendirmek ve uygun olmayan ortamların düzeltilmesini sağlamak, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olup olmadığını belirleyip uygulamaların geliştirilmesi için çaba göstermek, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ne derecede başarılı yürütüldüğünü belirlemek, öğretmenlerin yetenek, başarı ve çabalarını belirlemek ve rehberlikte bulunmak ve eğitimdeki sorunları saptamak, değerlendirmek ve çözüm üretmek, olarak tanımlamaktadır.

Denetimin esas görevlerinden biri, yapılan çalışmaları incelemek, olması gereken ile karşılaştırmak, amaca ulaşmak üzere hizmette bulunmaktır. Bu görevin yerine getirilmesinde denetmenin oynayacağı rol; kurumun amacına, eylem planına ve uygulamalarına göre değişiklik gösterir. Eğitim sisteminde denetimin asıl görevi, öğretim ve öğrenimin daha iyi yapılabilmesi için eğitim işgörenlerine gerekli yardımda bulunmak olmalıdır (Korkmaz, 2007: 8).

2.1.3. Denetimin İlkeleri

Eğitim sisteminin amaçlara ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmede denetim önemli bir yer tutar. Denetim sırasında bazı ilkelere uyulması gerekir (Aydın, 2007: 25; Karakaya ve Mazlum, 2010: 19; Başar, 1998: 36; Taymaz, 1997: 13):

1. Amaçlılık: Denetimin gerekçesini, hedefini belirtir. Belirlenmiş amaçlar tarafından yönlendirilmeyen denetim etkinliklerinin, eğitim etkililiğine katkıda

bulanamayacağı, denetim programı ve etkinliklerinin amaçlı olmasının zorunlu ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

2. Planlılık: Denetim bir plana bağlanmalı, amaçlara uygun olarak yapılan planlar; planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda hazırlanmalıdır.
3. Süreklilik: Denetimin içinde bulunan sürekliliği, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler zorunlu kılar. Denetimde süreklilik olmazsa var olan eksikleri gidermek için geç kalınabilir.
4. Nesnellik: Denetim sürecinde bilimsellikten uzaklaşmamak, tarafsızlık, sayısal verilerle ifadeye bulunmak ve duygusallaşmamak gerekir. Denetimin geçerli ve güvenilir olmasının koşulu nesnelliktir. Nesnel olmayan denetim bilimsel değildir. Denetim sonunda mutlaka bir değerlendirme vardır bu değerlendirme ve kişi ve kurumun geleceği için önemli olduğundan, gerçekçi ve yansız yapıma zorunluluğu vardır.
5. Bütünlük: Karar verilmeden önce; sistem bütünüyle değerlendirilmelidir. Eğitimin sadece bir yönü değil, tüm yönleri bir bütün olarak; süreçte rol oynayan öğeler, bütün içerisinde ve bütüne sağladıkları katkı açısından ele alınarak incelenir.
6. Durumsallık/Görelilik: Mutlaklığın karşıtıdır. Bazı durumlar aynı bireylerin, farklı görülmelerine yol açabilir. Bu durum, değerlendirmeyi haklı çıkaracak sonuçlar göstereceği yerde yanıltıcı olabilir. Yanılgıların önlenmesi için denetim durumsal olmak zorundadır. Esneklik de bu ilkeyle tanımlanabilir.
7. Açıklık: Beklentilerin açık bir şekilde ortaya konması, hem mevcut belirsizliğin ortaya çıkarabileceği olumsuzlukları önlemekte hem de değerlendirme sürecini sistemleştirmektedir.
8. Demokratiklik: Denetmenlerin demokratik liderlik davranışları göstermeleri onların daha çok kabul görmelerine yardım eder ve sağlıklı bir örgüt ikliminin yaratılmasına olanak sağlar.
9. Liderlik: Denetmenlerin liderlik davranışları sergilemesi, denetimin amacına iyi hizmet etmesine yardım eder.

Denetim sırasında ve denetim sürecinde uyulması gereken rehberlik ve denetim faaliyetlerinin ilkeleri son yönetmelikte (MEB, 2014a: 24) şöyle belirtilmiştir:

1. *Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalı;*
2. *Düzeltilme, iyileştirme ve geliştirmeyi esas almalı;*
3. *İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalı;*
4. *Risk alanlarının belirlenip giderilmesini sağlamalı;*
5. *Yolsuzlukları önlemeli;*
6. *Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalı;*
7. *İşbirliğini ve katılımı içermeli;*
8. *Başarıyı ön plana çıkararak, teşvik etmeli ve ödüllendirmeli;*
9. *Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalı;*
10. *Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır.*

Denetimin temel amacı okulun etkililiğini sağlayıp sürdürmektir. Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için bazı ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Başaran, 2006: 38):

1. *Okulda işgörelere, katı kurallardan ve ayrıntılı görev tanımlarından arınmış göreceli bir özgürlük verilmelidir. Bu onların var güçlerini ortaya koymalarına ve yaratıcılıklarını kullanmalarına ortam hazırlar.*
2. *Denetim, eğitimcilerin görevlerini daha iyi yapmalarına rehberlik eden bir süreçtir. Bu nedenle, yapılan denetim etkinlikleri onları küstürmemelidir.*
3. *Denetleyen ve denetlenen işgörelenler denetim sırasında bir takım olarak çalışmalıdırlar. Denetimde örgütsel önderlik önemlidir.*
4. *Denetim öğretim, yönetim ve öğrenmenin niteliğini artırmalıdır.*

Örgütsel amaçların gerçekleşmesi belli ilkelere bağlıdır. Eğitim denetiminde; denetim sürecine etki eden değişkenleri arasındaki ilişkiyi de bu ilkeler belirlemektedir. Denetimin ilkeleri şöyle tanımlanabilir: Denetimin bir amacı ve planı vardır, insan ilişkilerine dayanır, demokratik katılım, işbirliğini ve eşgüdümü esas alır, sürekli bir eylemdir, bilimsel esaslara dayalıdır (Gökçe, 1994: 77).

Denetimin birtakım ilkeleri bulunan çağdaş bir etkinlik olduğunu belirten Aydın (2008: 24); bu ilkeleri, öğrenme ve öğretme ortamının bir bütün olarak ele alınması ve öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağının sağlanması olarak tanımlamaktadır. Denetim ilkeleri, tek tek değerlendirilmemeli, birbirleriyle etkileşimli olarak ve mutlaka neden sonuç ilişkisi içinde kullanılmalıdır. Denetim ilkelerinin bütünlük içinde kullanılması, tüm ilkelerin denetim sürecinde istisnasız değerlendirilmesi denetimin etkili olabilmesi için gereklidir.

2.1.4. Denetimde Yaşanan Son Değişiklikler

Teftişin eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olduğundan yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı; teftiş sisteminin değişikliklere ihtiyacı olduğunu görerek, son yıllarda ciddi ve köklü değişikliklere ihtiyaç duymuştur.

Eğitim Denetmenleri İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak görevlerini sürdürmekte, bu mevcut durum da teftiş sisteminin yerel bir yapıda olduğunu göstermektedir (MEB, 2011a; MEB, 2011b; MEB, 2014a). Denetim sistemini; eğitim denetmenleri, bakanlık müfettişleri ve iç denetçilerden oluşan üçlü bir yapı oluşturmaktadır (MEB, 2011a). Bu durum, farklı müfettiş grupları arasında görev karışıklığı ve yetki karmaşasına neden olmaktadır (Uyar, 2015: 189).

652 sayılı kanun hükmünde kararnamede Eğitim Denetmenlerinin sorumlu olduğu hizmet birimleri belirlenmiş ve denetmenler 19 farklı hizmet birimini teftiş etmekle sorumlu tutulmuştur (MEB, 2011b). Bu görevlere ek olarak yeni düzenlemeye göre, İl Milli Eğitim Müdürlüğünce ve mevzuatta sayılan görevleri yapmakla sorumlu tutulmaktadırlar (MEB, 2014a). Mevzuat, eğitim denetmenlerinin ağır iş yükleri ve geniş görev alanları olduğunu ve görev alanlarının belirsizliğini kanıtlamaktadır (Uyar, 2015: 190)

Eğitim denetmenlerinin unvanı 2011 yılından bu yana üç defa değiştirilmiştir (MEB, 2011a; MEB, 2011b; MEB, 2014a). 2011 yılında yayınlanan yönetmelikte “Eğitim Müfettişi” olarak belirlenen unvan (MEB, 2011a), 2011 yılında yayınlanan kararnamede “Eğitim Denetmeni” olarak değiştirilmiştir (MEB, 2011b). Son yönetmelikteki yeni unvan ise “Maarif Müfettişi” olarak belirlenmiştir (MEB, 2014a). Ayrıca oluşan yetki karmaşası ve görev alanı belirsizliğinin ortadan kaldırılmasının amaçlandığı son yönetmelikte, Bakanlık Müfettişleri ve Eğitim Denetmenleri, özlük haklarında herhangi bir değişim olmayacak şekilde İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde birleştirilmiş, geçici madde ile tüm müfettişlerin birleşmeden önceki hakları korunmuştur (MEB, 2014a). Farklı özlük haklarına sahip müfettişler aynı ünvanla ve aynı kuruma bağlı olarak çalışmaktadırlar (Uyar, 2015: 190). Ayrıca müfettişlerin ders denetimi yapması yönetmelikle kaldırılmıştır (MEB, 2014a).

Okuldaki üretim, diğer örgütlerin aksine insana dair bir üretimdir. Bu üretimin kontrolü ve sorumlusu hiç şüphesiz okul yöneticisi olmalıdır. Zaten gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde, müfettişlerin değerlendirme görevlerinden birçoğu okul yöneticisine geçmiştir (Bursalıoğlu, 2012: 34). Okul müdürü bu sebeple, hem formal hem de informal olarak idari denetim sorumluluğu olan kişidir.

Öğretmen denetimi ve bu denetimi kimin gerçekleştireceği eğitim sisteminin önemli bir sorunudur. Değerlendirme paydaşları; toplum, öğrenenler ve aileler ile yöneticiler, öğretmenler ve eğitim personelidir (MEB, 2011a). Diğer yandan denetim görevi yasal olarak okul yöneticisi (MEB, 1999) ve Maarif Müfettişlerine verilmiştir (MEB, 2014a). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul müdürünün denetim görevi ile ilgili olarak okulun amacına uygun yönetilmesi ve değerlendirilip geliştirilmesinden birinci derecede sorumlu olduğu yer almaktadır (MEB, 2014b).

2.2. Denetmen

Denetmen başlığı altında; denetmenin görevleri, denetmen davranış ve rolleri ile denetimde insan ilişkilerine yer verilmiştir:

2.2.1. Denetmenin Görevleri

Denetmen ve denetmen yardımcılarının görevleri yayınlanmış olan son yönetmelikte aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (MEB 2014a: 22):

- 1. 652 sayılı KHK'nin 17. maddesinde belirtilen görevleri yapmak,*
- 2. Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün içinde tamamlamak,*
- 3. Refakatlerine verilecek olan denetmen yardımcılarının yetişmesini sağlamak,*
- 4. Görevlendirilecekleri birim ve komisyonlardaki çalışmalarını yürütmek ve*
- 5. Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak.*

Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, denetmenlerin görevlerini koordinatörlük ve kaynaklık etmek olarak tanımlamak mümkündür (Bursalıoğlu, 2008: 12). Ayrıca denetmenlerin inceleme, teftiş, soruşturma ve rehberlik gibi görevleri vardır (Ağaoğlu ve Ceylan, 2010: 541).

Etkili denetim, amaçlara ulaşmada herkesin katkı sağlayabileceği bir iletişim ortamını ve iyi bir liderliği gerektirir. Denetmenin görevi sadece kontrol edip değerlendirme değil rehberlik, iş başında yetiştirme, program geliştirme ve geliştiricilik gibi rolleri de vardır. Yalnızca kontrol etme ve değerlendirme işlevleriyle sınırlı kalan denetimlerde örgütün ve bireylerin gelişimleri göz ardı edilmiş olur.

Modern eğitimin temel prensibi, denetmenlerin öğretmene yardım etmesidir. Denetmenlerin bu süreçteki başlıca görevi, okullardaki çalışmaların verimli hale gelebilmesi için öğretmenlere rehberlik etmeleridir (Yalçınkaya, 2002: 7).

2.2.2. Denetmen Davranış ve Roller

Denetim, bu alanda gerekli eğitim almış kişilerce yapılmalıdır. Güvenilir ve kaliteli bir denetim yapabilmek için denetmenlerin belli bir eğitim, deneyim ve yeteneğe sahip olması beklenmektedir. Yetkin bir denetmen kendini sürekli geliştirmeli ve standartların ön gördüğü düzeyde bir denetçi olarak kalmaya özen göstermelidir (Kenger, 2001: 17).

Denetmenler lider durumunda buldukları için onların öğretmenlere karşı davranışları ve tutumları önemlidir. İnsan ilişkileri, demokratik süreç ve grup çalışmaları başarılı bir teftiş için önemli olmakla beraber bu hususlar denetimin amaçlarını destekleyici şekilde ele alınmalıdır. Bu hususların olmadığı bir denetim başarıya ulaşamaz (Sağlamer, 1975: 36).

Denetmen, kişiye önem veren bir tavırla hareket etmelidir. Sınıf ziyaretlerinin önceden haber verilmesi, hatta planlamanın öğretmenle birlikte yapılması, derse öğretmenle birlikte girilmesi, öğretmene önem verildiğinin bir göstergesi olarak düşünülmelidir. Teftiş; görünüşe göre değil, eğitim ve öğretim amaçlarına göre yapılmalıdır (Bursalıoğlu, 2008: 74). Denetimin eğitsel rehberlik şeklinde yapılması ve bunun gereklerinin yerine getirilmesi için denetmen bazı hususları da göz önünde bulundurmalıdır (Taymaz, 1984: 32).

Öğretmenler, derslerini izleyip, çalışmalarını değerlendiren denetim elemanları tarafından sürekli eksiklikleri aranan, öğrencinin huzurunda eleştirilen, eksikliklerin ve aksaklıkların kaynağın kendileriyle tartışma yerine, kuramsal bilgiler ve

deneyimlerle açıklamaya çalışan denetim etkinliğini istemezler. Denetmenin olumlu davranışlarının başarıyı olumlu etkileyeceği öğretmenleri motive ederek, onlara moral sağlayacağı, huzurlu çalışmalara katkı sağlayacağı bir gerçektir. Olumsuz denetleyici davranışları ise, aksi bir etki gösterecektir. Öğretmenlerin morallerini yükseltmek, kaliteyi, başarıyı ve verimi artırmak için, denetmenlerin davranışlarının öğretmen gözüyle iyi ve olumlu yanlarının bilinmesi gerekir (Kavas, 2005: 89).

Altunya (2011: 25) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre denetmen, önce dostça ilişkiler kurmalı, dost eliyle yardım etmeli ve tarafsız, nesnel sağlam ölçülerle öğretmenin başarısını değerlendiren görevli olmalıdır.

Oliva (1989: 69) denetmenlerin sorumluluklarının gerekli kıldığı rolleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır;

1. *En iyi ve en yeni yöntemlere ilişkin bilgi sahibi olan bir öğretim uzmanı,*
2. *Eğitim programı geliştirmeye ilişkin bilgi sahibi olan bir program uzmanı,*
3. *Bilgi ve düşüncelerini öğretmenlere aktaran iyi bir iletişimci,*
4. *Öğretmenler için yararlı programları düzenlemede hünerli bir organizatör,*
5. *Grupla nasıl çalışılacağını bilen bir grup lideri,*
6. *Öğretmenlerin öğretim, eğitim programı ve kendi kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olan bir değerlendirme uzmanı,*
7. *Düşünceleri için öğretmenlere yeni fikirler veren bir uyarıcı,*
8. *Program ve seviyeler arasında uyumu sağlamaya çalışan ve birbirlerinin problemlerini fark etmelerinde öğretmenlere yardımcı olan bir koordinatör,*
9. *Toplulukta yeni olan öğretmenlere yardım etme sorumluluğunda bir rehber,*
10. *Kendi uzmanlığından yararlanma arzusu olan öğretmenler için yardıma hazır bir danışman olarak tanımlanmaktadır.*

Denetim sürecinde esas olan denetmenlerin etkili öğretim pratikleri yönünden sağlam ve yeterli bilgiye sahip olmalarıdır. Denetmenler kendilerine bir amaçlar dizini verildiğinde bunun öğretim tekniklerine uygun olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmalıdır ki, böylelikle; öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterli olup olmaması üzerine yorum yapabilmelidir. İlaveten, öğretim tarzının ilgi çekici olup olmadığı konusunda karar verebilmeli, soruşturma metodunun nasıl işlediğini ve seçilen müfredat materyallerinin yeterli seçilip seçilmediğini anlayabilmelidirler. Denetmenler öğretmenin etkililiği konusunda ve bilgi denetim stratejilerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Denetimin bilgi öğretici performansa doğru ilerlemesi gerektiğinden öğretmen-denetmen görüşmesi sırasında

tüm tartışma öğretmeninin soru ya da sorunlar hakkında çözüm üretebilmesine ve denetim sırasında kazanımlar elde etmesine yönelik olmalıdır (Sharp, 2001: 77).

Denetmenler görevlerini yerine getirirken değerlendirme etkinliğinde bulunurlar. Denetmenler, denetlediği bireylere karşı birtakım davranışlar sergilemektedirler. Taymaz'a (1997: 26) göre denetmenler; yöneticilik, öğreticilik, rehberlik, sorgu yargıçlığı gibi rolleri oynarken aynı zamanda yönlendirme, yol gösterme, moral verme, yargılama ve değerlendirme davranışlarını da gösterirler.

Denetmen rolleri altı grupta toplanmaktadır: Liderlik, yöneticilik, eğiticilik, araştırma, soruşturma ve rehberliktir (Başar, 1998: 29).

Bir denetmenin sahip olması gereken en önemli yetenek, değerlendirme tarzıdır. Denetmenin değerlendirmesindeki ölçme becerisi ise öğretmenlerin denetim süreci dışında yani ders içinde sahip olduğu standardı ortaya koyabilmesindedir. Değerlendirme ve ölçmede üç ana kategori izlenmelidir:

1. Öğretmen motivasyonunun sağlanması
2. Öğretmenin profesyonel gelişiminin izlenmesi
3. Öğretmenin performans kalitesinin kontrolü (Sharp, 2001: 83).

2.2.3. Denetimde İnsan İlişkileri

Denetim kişiler arasında olmaktan çok kişiler arasında iletişimi gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle denetmen ve denetlenen arasında kurulan iletişimin boyutu ve kalitesi de önemlidir. Karşılıklı güven ve saygının kazanıldığı bir ortamda denetlenen, denetmeni doğal lider olarak benimser ve denetmenin etki ve yetki gücünde artar.

İletişimin tüm kanalları ile ilerleyebilmesi için, insan ilişkilerinde gelişme ve ilerleme kaydetmeleri gerekmektedir. Eğer kişilerarası iletişim bozuk bir zemine oturmuşsa, iletişimde ilerleme olmayacaktır (Cüceloğlu, 2000: 134).

Denetim ilkeleri incelendiğinde denetleyici ve denetlenen arasında karşılıklı güven duygusu ve sağlıklı bir iletişim kurulması ilkesi, denetimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemli bir koşulu olarak görülmektedir (Kahraman, 2003: 37).

Denetim ortamında yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde birbirinden farklı bireyler bulunmaktadır. Aynı zamanda denetmen ve denetlenenlerin amaçları, duyguları ve değerleri de iletişim mesajlarının karşılıklı olarak iletilmesinde önemlidir. Buna denetlenen kişilerin denetime karşı olan tepkileri de eklendiğinde iletişim engelleri açıkça ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlar, iletişimdeki ortaklığı kesintiye uğratmaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2010: 41)

Öğretmenler denetim sürecinde denetmenin davranışlarının kaygı üzerinde büyük etkilerinin olduğunu düşünmektedir (Özdoğa Yılmazoğlu, 2012). Denetmenler, düşüncelerin özgürce söylendiği ve herkesin birbirini rahatça anlayabildiği bir denetim ortamı oluşturmalarıdır. Bunun sağlanabilmesi için de denetim sırasındaki iletişim ortamının psikolojik ve fiziksel olarak uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Yazıcı ve Gündüz, 2010: 46).

Denetmen, denetim sürecinde davranışlarına özen göstermelidir. Denetim sürecinde denetlenen kişilerin psikolojisi gözetilmeli, denetmenler davranışlarını buna göre planlamalıdır. Denetlenen kişiler için en iyi yardım, denetmenden beklenen yardım olduğu unutulmamalıdır (Başar, 1998: 68).

Okul yöneticilerinin mizah yeteneğine sahip olmaları; iş doyumunu, stres ve denetim mekanizmalarında oldukça etkilidir. Yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar, yöneticilerin kullandığı mizahın çalışma hayatını renklendirmekle birlikte personellerin sağlığını olumlu etkileyerek personeller üzerindeki kaygı ve stresi azalttığını göstermektedir. Ayrıca mizahı kullanan yöneticilerin okul iklimini değiştirmekle kalmayıp keyifli bir çalışma ortamını da sağladıkları; özellikle başarılı yöneticilerin mizah duygusunu sık kullandıkları; mizahı kullanan yöneticilerin öğretmenlerin stres duyguları yaşamalarını önleyerek çalışma performanslarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Recepoglu, 2011: 77).

Etkili bir denetim sürecinin en önemli gerekliliği iletişimdir. Denetim sürecinin daha kaliteli olabilmesi için, denetmenler yönetici, öğretmen ve diğer personelle etkili iletişim kurmalıdırlar.

2.3. Kaygı

Kaygı bazı araştırmacılar tarafından bir kişilik özelliği olarak tanımlanırken, bazıları tarafından da geçici bir durum olarak kabul edilmektedir (Akçalı, 1991: 31). Kaygı kişiliği oluşturan temel güç olarak kabul edilirken, diğer taraftan kaygının ikincil olarak oluştuğunu ancak kişiliğin yapılanmasında ve gelişmesinde önemli bir rol oynadığı da düşünölmektedir (Köknel, 1985: 133).

İnsanlar kendilerini engelleyen ve endişe verici durumlarla karşılaştığında kaygı duymaktadır. Bu kaygılar bir devamlılık kazanmaya başladığında insanları uyumsuzluk ve başarısızlığa sürökmekte, görev ve sorumluluklarını yapamaz hale getirmektedir (Başaran, 1991: 113).

Psikoanalitik yaklaşıma göre kaygının, id-ego-süperego arasındaki bir çatışmayı içerdiği ifade edilir. Aynı zamanda, bireyin hoşuna gitmeyen bir durum ve acı veren bir duygusal yaşantı olarak tanımlanmaktadır (Geçtan, 1993a: 257). Horney'e (2003: 198) göre, kaygı, imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepkidir. Sullivan (2002: 226), "bir insanın güvenliğinin gerçek ya da imgelemsel bir tehditle karşılaştığı zaman ortaya çıkan bir duygu" olarak ortaya koyduğu kaygıyı, aynı zamanda "bireyin insanlarla ilişki ve iletişim kurabilmesini engelleyen bir etmen" olarak da tanımlamaktadır. Ancak az düzeydeki kaygının ise yaşam üzerinde eğitici bir etkisi vardır. Varoluşçu yaklaşımın önemli temsilcilerinden Kierkegaard'a (2011: 276) göre, insanın seçim özgürlüğü içinde oluşu ve bu özgürlüğün de kişiyi kendine ve yaşama sorumlu tutması kişide kaygıyı oluşturur. Rogers'a (2011: 175) göre, bireyler kendilerini tehdit altında hissettiklerinde savunmaya geçerler ve bu süreçte kaygı ortaya çıkar.

Kişinin yeteneği ile kişiden beklentilerin arasında doğan uyuşmazlık, Goldstein tarafından kaygının ortaya çıkmasının en önemli öğesi olarak tanımlanmakta, aynı zamanda kişinin kendini gerçekteşirebilmesini de engellemektedir. Kişinin iç dengesini bozma ihtimali olan tehlikelere karşı ortaya çıkan tepki, Cannon tarafından kaygı olarak tanımlanmıştır (Geçtan, 1993b: 164). Kaygı, Erich Fromm'a göre ise kültürel bir olaydır ve kişinin yaşadığı olaylardaki duyguları kaygıda önemli bir yere sahiptir (Işık, 1996: 38). Kaygı, kolektif bilinçaltının bilince engel olması sonucu ortaya çıkmaktadır (Bozkulak, 2010: 77).

Kaygının nedenleri; alışlagelmiş çevre desteğinin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, inanılan fikir ile yapılan davranış arasındaki iç çelişki ve gelecek ile ilgili belirsizliktir (Cüceloğlu, 2002: 223). Bu bağlamda, her şeyi mükemmel bir şekilde yapmamız mümkün olmaz. Bu durumda, gerçekçi olmayan beklentiler çok daha fazla strese sebep olmaktadır (Güner, 2008: 34).

Kaygının kaynağını oluşturan stres, böylece savunma mekanizmalarının kullanılmasının önünü açmaktadır. Stresli olarak algılanan olay, olayın doğası ve kaynakları ile psikolojik savunma ve baş etme mekanizmalarına bağlı olarak şekillenmektedir. Bütün bunlar da egoyu içermektedir. Kişinin egosu dengeli bir şekilde işlev yapmıyorsa ve dengesizlik devamlılık kazanırsa, kaygı ortaya çıkar (Esen, 2012, 13).

Genel olarak stres, vücudun belirgin olmayan bir isteme verdiği yanıt olarak tanımlanmaktadır. İş yaşamında çalışana yöneltilmiş olan isteklerin çalışan tarafından huzursuzluk, psikolojik sağlığın tehdidi, olumsuz zorlanma ve istenileni yapamama korkusu ise iş yaşamındaki korku olarak karşımıza çıkmaktadır. İş yaşamında stresin sonucunda da anksiyete ortaya çıkmaktadır (Pıçakçıefe, 2010: 27).

İnsan yapısında var olan, çevresel ve psikolojik olaylara karşı gösterilen bir tepki olarak tanımlanan kaygı, aynı zamanda başlangıcı bilinçli olmayan ancak bilinçli bir biçimde fizyolojik belirtileri de hissedilen bir durumdur. Kaygı, geleceğe yönelik endişe ve gerginlikler de yaratmaktadır (Kaya ve Varol, 2004: 32).

Kaygı kavramına ilişkin yaklaşımlarda, kaygının bireyi tehdit eden ve hoş olmayan bir duygu olarak tanımlandığı görülmektedir. Kaygılı durumda olan bireyin karar verme, sorumluluk alma, karşılaşılan sorunlarla baş etme ve imkânları değerlendirmede güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir.

2.3.1. Kaygı Türleri

Kaygının, durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Durumluk kaygı, yoğunluğu değişken olan ve sürekliliği olmayan durumlara bireyin gösterdiği tepki olarak tanımlanır. Sürekli kaygı ise, stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlerin sıklığının ve yoğunluğunun artarak süreklilik kazanması olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1994: 25).

Durumluk kaygıda insanlar içinde bulunduğu durumu tehlike yaratıcı biçimde algılamakta bilinç açık, haberdar ve uyanıktır. Bu durum kişide acı veren bir duygulanım yaratır. Ayrıca sinir sisteminin işleyişinde değişim belirtileri oluşturur. Sürekli kaygı ise, durumluk kaygıya oranla daha durağan ve sürekli dir. Sürekli kaygının süresi ve şiddeti, insanların kişilik yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Eğer kişilik yapısı kaygıya yatkınsa sürekli kaygı düzeyi etkilenebilmektedir (Köknel, 1989: 70).

Freud, gerçeklik, törel ve nevrotik olmak üzere üç ayrı kaygı tanımlamaktadır. Gerçeklik kaygısında; birey dıştan gelen tehlikeyi idrak etmekte ve sıkıntı duymaktadır ki bu korku ile eş anlamlıdır. Bu durumda kişinin, objektif kaygının nevrotik kaygıya dönüşmemesi için uğraşması gerekmektedir. Törel kaygıda, tehlike kaynağı bireyin içindedir ve birey kendine zarar getirecek faaliyetten farkında olmadan kaçmaktadır. Nevrotik kaygıda ego, utanma ve suçluluk duygularına maruz kalmakta, vicdan tarafından cezalandırılmaktan korkmaktadır (Geçtan, 1993a: 57).

Bir diğer kaygı türü ise sosyal kaygıdır. Sosyal etkileşimlerden korku duymak olarak da tanımlanan sosyal kaygı (Yıldırım, 2006: 22), toplum içindeyken başkalarının kendisini gözlediğini ve değerlendirildiğini hissederek (Arıkan, 1994: 37) küçük düşebileceği korkusunu yaşamak olarak nitelendirilen bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Berksun, 2002: 29).

2.3.2. Kaygılı Bireylerde Gözlenebilecek Davranışlar

Kaygılı olan bireylerin hissettikleri kaygının yoğunluğu oranında aksayan davranışları ve hayat akışları olmakla birlikte, algılama ve dikkati yoğunlaştırma boyutunda da sorunlar ortaya çıkmaktadır. Kaygılı birey, kaygı yaratan durumdan kendini uzak tutabilmek için öylesine yoğun enerji harcar ki, çevresindeki kişi ve olayları algılayamaz. Bu durum da bireyin yaşam alanını ve yaşam sevincini kısıtlar (Geçtan, 1993b: 89).

Varoluşçu yaklaşımın temsilcilerinden May, kaygının iki farklı rolü olduğunu belirtmektedir. Kaygı olumlu olan rolüyle, insanın kaygı yaratan durumlarla yüzleşebilmesini sağlayarak hayattaki çeşitli olanakları görerek değerlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Acı ve mutsuzluk veren rolüyle ise bu

olanaklardan uzaklaşarak kendini kısır bir döngü içerisinde sınırlamaya ve bazı kuralların tutsağı olarak yaşamaya iteceğini savunmaktadır (May, 2013: 77). Bir öğretmenin kaygıdan dolayı işlerini ertelemesi yalnızca kendisini değil muhatap olduğu öğrencilerini de etkileyecektir. Öğretmenler, büyük zorluklarla bir karar alsalar da almış oldukları kararların doğurabileceği sonuçlar ile ilgili aşırı bir kaygı sürdürebilirler. Günlük kaygılara geçmişteki yanlışlar ve gelecekteki olası güçlükler de eklenir. Uykuda bile kaygı içerikli rüyalar görülür ve yeni gün yine kaygıyla karşılaşılır (Geçtan, 2000: 264).

Kaygı, kişiyi içsel ve dışsal tehditlere karşı uyarır, kaygının hayat kurtarıcı nitelikleri vardır (Tuncay, 2006: 27). Az düzeyde kaygı, vücut hasarı, ağrı, olası cezalandırma, sosyal ya da bedensel ihtiyaçların engellenmesi, sevilen birinden ayrılma, kişinin başarısının ya da statüsünün tehdidi gibi konularda uyarıcı olmakta, kişileri tehditten koruma ya da sonuçlarını azaltma konusunda gereken adımları atmaya hazırlamaktadır (Sürmeli, 1999: 34).

Normal şartlarda çevreden gelen tehdit ve tehlikelere karşı kişiyi uyararak çevreye uyum ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkı sağlayan kaygı, zaman zaman yoğun olarak da yaşanabilmektedir (Yıldırım, 2006: 35). Buradan da anlaşılacağı üzere, kaygının engelleyici işlevleri de olabilmektedir (Sürmeli, 1999: 53).

Sosyal kaygı yaşayan kişiler korku yaşadıkları durumda ya da yerde uzun süre kalamaz ve o durum ya da yerden bir an önce kurtulmak istemektedirler. Kaygıyı yoğun bir şekilde yaşayan bireyde terleme, nefes darlığı, kızarma, mide bulantısı, titreme ve çarpıntı gibi bedensel belirtiler sosyal kaygının doğurduğu sonuçlardan birisi olabilir (Berksun, 2002: 47).

2.4. Denetim Kaygısı

Denetim, belirli bir plan çerçevesinde örgütsel amaçlara ulaşılma düzeyini belirleme ve bu amaçlara ulaşmada örgüt elemanlarına yol gösterme sürecidir. Aydın'a (2007: 34) göre ise denetim, öğrenme ve öğretmen sürecini etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi ve gerekli ortam ve koşulun hazır hale getirilmesidir.

Denetimin başlıca amacı, öğretimin geliştirilmesi olup, denetmenlerin eğitim etkinliklerine ilişkin yaptığı değerlendirmelerde de amaç öğretimin geliştirilmesi ve

gelişmeye ihtiyaç olan yönlerin belirlenmesi olmalıdır. Amaçlara ulaşabilmek için öğretmen ve denetmen hatta tüm ilgililer işbirliği yaparak durumu analiz etmelidirler.

Başaran'a (2006: 88) göre, eğitim denetimi sadece görevli personelin değerlendirilmesinden ziyade eğitim sisteminin veriminin değerlendirilmesi ile alakalıdır ve denetimle ilgili birimlerin görevi, eğitimden sorumlu bakanlığın hizmetlerini sürdürmesine katkıda bulunmak için gerekli konularda araştırma, planlama ve kılavuzluk yapmaktır.

İlköğretim denetmenlerinin iş yüklerinin çok fazla olmasından dolayı yeterli zamanlarının olmaması rehberlik hizmetinin aksamasına sebep olmaktadır (Vezne, 2006: 14). Denetmenlerin görevlerini, bazen karşılaştığı sorunlar belirler. Öğretmenler kendi branşlarından olmayan denetmenlerin yapacağı denetimi kuşku ile karşılarlar. Denetmenin esnek davranmaması denetim sürecini engeller. Öğretmenlerin denetim sürecini engelleyen başlıca davranışları şunlardır: Katı sistemler ve kesin emirler dışına çıkamamak, denetmene güven duymamak, başarısızlığa uğrayacağından endişe etmek, değişikliklere direnme eğilimi beslemek, eleştiriye karşı duyarlı olmak, olağanüstü bağımsızlık isteği duymak, üstlerine karşı fazla bağılılık veya duyarlılık göstermektir (Bursalıoğlu, 2008: 67).

Denetim süreci eğitimin geleceği adına zorunlu ve gereklidir. Böyle olmasına rağmen, denetime karşı bir önyargı da bulunmaktadır. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, denetlenmekten hoşlanmadıkları açıktır. Aynı zamanda denetimi de yararlı bulmazlar. Yapılan bir araştırmada, 2500 öğretmenden sadece %1,5'inin denetmenleri yeni fikirlerin kaynağı olarak gördükleri tespit edilmiştir (Acheson ve Gall,1997: 76).

Etkili denetim sürecindeki özellikler; amaçların tutarlılık göstermesi, yasalara uygun olması, işbirliği ve anlayış gerektirmesi, bilgi ve beceriye dayanması, güdüleme gücünün olmasıdır (Taymaz, 1997: 89). Etkili bir denetim, burada sayılanlara ilave olarak kaygıdan da uzak olmalıdır.

Denetime karşı oluşan tüm olumsuz yargılar, denetimin kendisine yönelik değil yapılaş biçimine yöneliktir. Denetlenen herkes denetleme sürecinde değerlendirildiğini hissetmekten endişe duyar, bu değerlendirme süreci negatif iletişim yöntemleri ile sürdürüldüğünde ise denetlenenler denetime karşı olumsuz bir

tavir sergilerler. Bu noktada denetim, ihtiyaç ve ilgilere karşılık vererek, denetlenenlerin denetime karşı pozitif düşüncelerini sağlamalıdır (Kunduz, 2007: 2).

Olumsuz yargılar içeren klasik denetimin aksine, çağdaş denetimde öğretmen, hataları ve eksikleri aranan bir çalışan olmaktan çıkarılarak, öğretme ve öğrenme sürecinde denetmenle işbirliği yapan bir eğitimci olarak kabul edilir (Memişoğlu, 2004: 14).

İşgörenler, denetlemeye karşı tepki geliştirebilirler. Eğer denetleyen, amaçlardan çok kurallara ve biçime önem veriyorsa, denetim iş görene elem verir. İş gören bu elemden kurtulmak için denetleyenin gözünü boyayacak aldatıcı bilgiler üretebilirler. Denetime, kişisel sorunların katılması ve haksızlık yapılması, denetim sürecine ilişkin direnç oluşmasına yol açabilir (Başaran, 2000: 17).

Açık arama ve azarlama algısı, Türk eğitim sisteminde uzun yıllar genel bir yargı olarak kabul görmüştür. Oysaki çağdaş denetim süreçlerinde denetçilerden belli bir yöntem ve tekniklerin dayatılması beklenmemektedir. Denetmenin işlevi, özgün yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından geliştirilmesine kaynaklık etmek ve onların farklı bakış açısı oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Aydın, 2005: 23). Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesinde denetim önemli bir yer tutmakla birlikte, denetimin sağlıklı yapılması da önem taşımaktadır. Denetimin sağlıklı geçmesi öncelikle içinde bulunulan koşullara ve denetlenenlerin ve denetmenlerin tutumlarına bağlıdır.

Bir eğitim işgöreni olarak, öğretmenlerin denetlenmekten rahatsızlık duyduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2008: 89). Denetim sürecinde denetmen, rehberlik etme davranışlarında özenli olmalıdır. Denetimde denetlenenlerin içinde buldukları psikolojik durum göz ardı edilmemelidir. Denetlenenler denetmene güven duymalıdır (Başar, 1998: 72); rehberlik sürecinde, yargılama ve sorgulama havası verilmeden rahat ve güven verici bir ortam sağlanmalıdır (Taymaz, 1997: 93).

Çağdaş denetim anlayışının odak noktası mesleksi rehberlik olmalıdır. Yayınlanan yönetmeliklerde denetimsel bir işlev olarak mesleksi rehberlik anlayışı yer almasına rağmen, uygulamada ise alışlagelmiş denetim sürecinin dışına çıkılmadığı için hayata geçirilememektedir (Aydın, 2005: 19).

Denetmenler arasında bilişsel ve duyuşsal bakımdan farklılıklar olması, denetmenler üzerine de yansımaktadır. Eski denetim uygulamalarında egemen olan sorgulayıcı, yargılayıcı, eksik bulmaya yönelik kontrol, korku ve kaygı yaratarak performans arttırma düşünceleri bugün geçerliliğini kaybetmiş olmasına rağmen, bir kısım denetmenler tarafından halen kullanıldığı tahmin edilmektedir. Çağdaş denetim anlayışı içinde yer alan, insan ilişkilerine dayalı mesleki rehberlik, hizmet içi eğitim, düzeltme ve geliştirme, motivasyon yoluyla performans arttırma anlayışlarının ise sistem içerisinde fazla yer bulmadığı söylenebilir (Uludüz, 1996: 26).

Denetmenlik kontrol etme, değerlendirme ve raporlama süreçlerinden ibaret bir süreç değildir. Bunun dışında rehberlik, yetiştiricilik ve program geliştirme gibi işlevleri de içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, denetmenlerin en başta gelen görevi, öğretmenlerin problemlerini çözmek için onlara yardımda bulunma olmalıdır (Yalçınkaya, 2002: 4).

Özellikle eğitim alanında, sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı okul ortamlarında beklenen en önemli davranış, aynı mesleği paylaşan eğitim çalışanlarının birbirlerine saygı göstererek ve pozitif destek vererek eğitimde amaçlanan hedefin gerçekleşmesine katkı sağlamaktır. Ancak bu süreçte karşılaşılan en büyük ve ciddi sorunların başında bireylerin duygularını anlatmada ya da ilgi ve isteklerini diğer bireylere iletmede başarısız olmaları gelmektedir. Bu konuda başarısız olan eğitim denetmcilerinin, denetim esnasında eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyini arttırdıkları görülmektedir.

2.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde denetim ve denetim kaygısı ile ilgili yayın ve araştırmalar incelenmiş olup; ilk olarak yurt dışında yapılan araştırmalar daha sonra da yurt içinde yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.5.1. Denetim ve Denetim Kaygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Britzman (2009: 385), öğretmen eğitimi için psikanalitik deney konusu incelediği araştırmada; denetmenlerin kendilerine neden denetmen olmak istedikleri sorulduğunda, uygulamaları geliştirmek, deneyimlerini ve fikirlerini öğretmenlerle

paylaşmak istedikleri için denetmen olmak istediklerini; denetmenliğin öğretmenlik mesleğindeki eksik yönlerin görülebilmesi için gerekli olduğunu; denetimin eğitimde amaçlanan performansa ulaşabilmek için uygulanması gereken klinik bir süreç olduğunu; denetmenliğin bir iletişim mesleği olduğunu, denetmenlerin kullandıkları dil ile denetime karşı oluşan kaygıyı ortadan kaldıracaklarını saptamıştır.

Mintz (2007: 153), psikodinamik bakış açısı ile öğretmen stresinin ortadan kaldırılabilirliği konusunu incelediği araştırmada; okullarda yaşanan öğrenci sorunlarının bilinçdışı anlamlarının bilinçli farkındalığa dönüştürülebilmesi ve öğretmenlerin gerçekte ne olduğunu anlayarak durumu daha doğru değerlendirmelerinde, uygun stratejiler belirlemelerinde ve dolayısıyla mevcut kaygıların azalmasında denetmenlerin büyük rollerinin olduğunu; denetmenler tarafından kullanılacak olan psikodinamik teori yaklaşımlarının hem öğretmenlerin kişisel gelişimlerine hem de okul kültürüne iletişimsel katkılar vereceğini saptamıştır.

Burnham (2001: 301), dünden bugüne ve yarına bakış açıları ile denetim konusunu incelediği araştırmada; denetlemenin okulun amaçları doğrultusunda ve bu amaçların gerçekleşmesinde oldukça önemli bir yerinin olduğunu; denetimin belirli kişi ya da mevkinin hükmü altında olmadan, okullardaki organizasyonun bir parçası olan herkesin doğal davranış biçimi olduğunu; denetimin amacı öğretimi geliştirmek ise denetimin herkesin kendi içinde olması gerektiğini; denetmenlerin ise değişimin temsilcileri olarak adlandırıldığını saptamıştır.

Sharp (2001: 53), kolej denetmenlerinin rolünü incelediği araştırmada; denetim sürecinde olması gereken denetmenlerin etkili öğretim pratikleri yönünden sağlam ve yeterli bilgilere sahip olmaları gerektiğini; denetmenlerin öğretmenlerin etkililiği konusunda ve bilgi denetim stratejilerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynadıklarını; denetim sürecinin bilgi öğretici bir performansı sağlaması gerektiğini; öğretmen-denetmen görüşmesi sırasında tüm tartışmanın öğretmenin yüksek düzeyde düşünmesi ve kazanımlar elde etmesine yönelik olması gerektiğini; bir denetmenin sahip olması gereken en önemli yeteneğin değerlendirme tarzı olduğunu saptamıştır.

Tepper (2000: 178), hakaret içeren denetimin sonuçları konusunu incelediği araştırmada; denetmenlerin denetim sırasında sahip olduğu adilliğin, paylaşımcı adaletin, prosedür adaletinin ve karşılıklı saygıya dayanan adaletin oldukça önemli olduğunu; hakaret ve küfür ile doğru / adil olmayan davranışlar içeren denetimlerin denetim sürecine ve eğitime hiçbir olumlu katkısının olmadığı; öğretmenler kendi yöneticilerinin ve/veya denetmenlerin hakaret içeren ve doğru/adil olmayan davranışları ile karşılaştıklarında daha az yaşama isteği, yüksek intihar eğilimi, fazlaca eve iş götürme problemleri, yüksek depresyon, ruhsal çöküntü ve anksiyete yaşadıklarını; yanlış denetimin pek çok anormal sonuçlar doğurduğunu; öğretmenlerin hakaret içeren ve doğru/adil olmayan davranışlarla karşılaştıklarında ileriki yıllarda kendilerinin de yanlış davranışlar sergilemelerine sebep olduğunu; hakaret içeren ve doğru/adil olmayan davranışların görevleri ve mesleki kimlikleri yerine oturmamış çalışanlarda daha fazla olumsuz sonuçlar doğurduğunu saptamıştır.

Robbins (1996: 390), örgütsel davranış kavramları konusunu incelediği araştırmada; kendilerine arkadaşça, güvencü ve canayakın davranan yöneticilere sahip olan çalışanların daha mutlu olduklarını; kendilerini mutlu hisseden çalışanların daha üretken olduklarını; çelişkilerden arınmış olan bir çalışma ortamının daha etkili ve verimli çalışma gruplarını ortaya çıkardığını; örgütsel çalışmalarda düşük performanslı olanlarla yüksek performanslı olanların ayırt edilebilmesi için denetimin önemli olduğunu; çalışma ortamlarında denetlenmekten kaynaklanan ve potansiyel bir kazanç sunduğu sürece belli orandaki stresin pozitif bir değere sahip olduğunu; her yöneticinin/denetmenin kendine özgü bir idari stiline olduğunu ancak çalışanlarını gerginlik, korku ve endişeli bir ortama sürükleyen örgütsel bir liderlik stiline doğru olmadığını saptamıştır.

Blair (1991: 102), etkili denetimin planlanmasını incelediği araştırmada; denetimin liderliğin uzmanlık alanlarından biri olduğunu; literatürde liderlik, denetim ve planlama alanlarının açıklanmış olmasına rağmen, teori ve pratik arasında açık bir boşluğun bulunduğunu; denetimin etkili bir şekilde uygulanması durumunda denetim sürecinin suçlu arayışı içindeki bir süreç olduğunun düşünülmeceğini; belirlenen eğitim hedeflerinin gerçekleştiği ana kadar denetim uygulamalarının sürmesi gerektiğini; danışmanlık sorumluluğuna sahip ve danışmanlık uygulamalarını yerine getiren yöneticilerin ve/veya denetmenlerin yönetim teknikleri ve öğretim becerileri

konularında yapıcı yorumlar getirerek öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattıklarını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını saptamıştır.

Lyman ve Diğerleri (1989: 28), denetim sürecinde müdür/yönetici ve/veya denetmen ile öğretmen arasında karşılıklı yardımlaşma, işbirliği ve olumlu bir ortamın sağlanması için oluşturulacak güvenin önemli bir yere sahip olduğunu; güven duygusu oluşturularak değiştirilebilecek olan öğretmen davranışlarının, denetimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin de ana faktörünün olduğunu; yönetici/denetmenlerin yüksek seviyede saygılı ve iyi birer insan figürü oluşturduklarında kendilerine olan güven düzeyinin arttığını; otoriter davranan, emir veren, tehdit eden ve öğretmenlerin hatalarını/zayıflıklarını yüzlerine vuran geleneksel yönetim biçimlerini benimsemiş yönetici/denetmenlerin öğretmen verimliliğini olumsuz etkilediğini, işbirliğini ve teşviği ortadan kaldırdığını; yönetici/denetmenlerin yönetim felsefeleri ve pratiklerini işbirliğini kolaylaştırmaya yönelik kullandıklarında öğretmen güvenini kolaylıkla kazanacaklarını, böylelikle okulda karşılaşılabilecek herhangi bir problem hat safhaya çıkmadan öğretmenin bu problemi yöneticilerle paylaşabileceğini de saptamışlardır.

Lyman ve Diğerleri (1988: 36), denetim ve değerlendirmede güven inşa etmek konusunu inceledikleri araştırmada; okullardaki verimi artıracak olanların öğretmenler olduğunu; denetmenlerin öncelikle öğretmenlerle olan ilişkilerinde güven inşa etmeleri gerektiğini ve denetim sürecinin saygı ve güven içerisinde ilerlemesinin sağlanması gerektiğini; denetim sürecinde sağlanması gereken güvenin denetlemenin amacı, değerlendirme, güvenilirlik, tutarlılık, dürüstlük, samimiyet ve işbirliği gibi faktörler ile ilişkili olduğunu; güven oluşumuna engel olan etmenlerin ise öğretmenin rahat olmayışı, değerlendirme ile ilgili kaygısı, öğretmenlerin problemleri ifade etmedeki tereddütleri, denetmenin teftiş şekilleri ve zaman kısıtlılığı olduğunu; güven inşasının yararlarının öğretmenlere kişisel değerlendirme yapmalarında yardımcı olması, problemlerin hat safhaya çıkmadan belirlenebilmesi, öğretmenlerin kendilerine güven duyarak problemlerin çözümüne yönelik beyin fırtınası yapmalarını sağladığını saptamışlardır.

Christenson ve Diğerleri (1982: 104), denetmenin görevini inceledikleri araştırmada; denetmenin okul eğitim çalışmalarının karar mekanizmalarında yer alma ve bu çalışmaların yorumlanması görevlerinin olduğunu; eğitimin planlanması,

iş gücünün yönetilmesi ve çalışanların motivasyonu konularında önemli bir yere sahip olduklarını; denetmenin geri bildirim, teşvik, dinleme, sözsüz iletişimi anlama, röportaj/görüşme yapmak gibi iletişim becerilerinin üst düzeyde olması gerektiğini; haberdar etmede başarısızlık, eksik bilgi verme, geç geri bildirim, yanlış metot kullanımı, silsileyi takip etmeme, yanlış bilgi verme, alaycı ve düşmanca bir şekilde iletişim kurma, seviyeyi aşan konuşma (dil, terim, aşırı teknik ve bilimsel kelime kullanma), başkalarının önünde eleştiri, iletişimde tutarsız davranma gibi olumsuz iletişim davranışlarının kullanılmaması gerektiğini saptamışlardır.

Neville (1971: 15), eğitimde denetimsel davranış konusunu incelediği araştırmada; etkili denetim sürecinde ihtiyaç duyulan üç alanın insan ilişkileri, teknik yeterlilik ve yönetsel yeterlilik olduğunu; eğitimsel denetimlerin öğretmenlerin verimliliği üzerinde olumlu gelişimlere sebep olduğunu; öğretmenlerin, denetmenlerin bitmek bilmeyen ve yapmakla sorumlu oldukları kazanım ve etkinlikler listesiyle görevlendirildiğini ancak eğitimsel sorunlara birlikte fikir yürütülüp çözümler üretildiğinde hem denetim sürecinin hem de eğitim çalışmalarının daha yüksek bir verime ulaştığını; denetim sürecinin başarılı yürütülebilmesi için denetmenlerin öncelikle eğitici bir liderliğe sahip olması gerektiğini; denetmenlerin asıl görevlerinin öğretmenlere eğitimi geliştirmede yardımcı olmak olduğunu; denetmenler ile öğretmenler arasında yapılan görüşmelerin oldukça değerli olduğunu saptamışlardır. Ayrıca denetim demokratik bir bakış açısıyla yürütüldüğünde üç noktanın; öğretmen ve denetmen birlikte çalıştığında mevcut problemlerin tespitinde daha kapsamlı bir yargıya varıldığını, öğretmen ve denetmen birlikte çalıştığında mevcut problemlerin çözümünde daha kapsamlı sonuçlara ulaşıldığını ve alanında uzman olan bir denetmen ile çalışan öğretmenlerin yöntemlerini geliştirdiklerini saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin denetmenlerden sağduyulu, sempatik, anlayışlı ve tecrübeli denetmenler olmalarını istediklerini; öğretmenlerin daha etkili bir okul denetim programı istediklerini; öğretmenlerin daha profesyonel bir arşivleme sistemini istediklerini; öğretmenlerin daha fazla görsel çalışma olanağı istediklerini; öğretmenlerin göreve yeni başlamış olanlarının deneyimli olanlara oranla daha çok denetlenmeye ihtiyaç duyulduğunu saptamıştır.

Özetle, denetim ve denetim kaygısı ile ilgili yurt dışında çok sayıda araştırma bulunmadığı görülmektedir.

2.5.2. Denetim ve Denetim Kaygısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Altun (2014: 216), öğretmen denetimi nasıl olmalı konulu araştırmada; öğretmenlerin denetim yapacak kişi seçeneğinde denetmenlere yönelmediklerini; öğretmenlerin denetim yapacak kişi olarak okul müdürlerini en yüksek oranla ve fikir birliği ile önerdiklerini; öğretmenlerin denetime ilişkin farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyduklarını; öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetime ilişkin düzenlemeler ve değişiklikler yaparken paydaşların da görüşlerini alması gerektiğini; öğretmenlerin denetime karşı olmadıklarını ancak yapılan denetimin amaca uygun hale getirilmesi gerektiğini saptamıştır.

Sürgen (2014: 85), sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; denetim odağı ile yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem arasında farklılıklar olduğunu; 53 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazla içten denetimli olduğunu; yaşları 35-43 arasında olan sınıf öğretmenlerinin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını; erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla içten denetimli olduğunu saptamıştır.

Akınalp (2013: 82), çalışanların kaygı düzeylerinin performans algısına etkisini incelediği araştırmada; kaygının çalışanların performans algılarını etkilediğini; sürekli duyulan kaygının çalışanların teknik ve sosyal performans algılarını etkilediğini ve performans azalttığını; durumluk duyulan kaygının çalışanların teknik ve sosyal performans algılarını etkilediğini ve mutluluk düzeyini azalttığını; diğer çalışanlara göre kendilerini daha rahat, huzurlu, mutlu, güven içinde ve memnun hisseden çalışanların durumluk ve sürekli kaygıyı daha az hissettiklerini saptamıştır.

Altınok (2013: 168), ilkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelendiği araştırmada; denetmenlerin sınıf denetimi öncesi öğretmenler ile yeterince iletişime geçmediğini; denetmenlerin sınıf gözleminde gözlem tekniklerini yeterince kullanmadığını; denetmenlerin gözlemlerde elde edilen verileri öğretmen ile genelde kısa görüşmeler, genel toplantılar ya da zümre toplantıları yaparak paylaştığını; öğretmenlerin zayıf

yönlerini güçlendirmek için çalışma yapılmadığını; denetimin sonunda birlikte değerlendirme ve yeniden planlama yapılmadığını saptamıştır.

Yıldırım (2013: 165), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisini incelediği araştırmada; ilköğretim okulu öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeylerinin yüksek olduğunu; ilköğretim okulu öğretmenlerinin düzeylerinin yüksek olduğunu; ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; öğretmenlerin kıdemleri arttıkça ve görev yapılan yerleşim merkezi büyüdükçe müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin algılarında azalma olduğunu; bu durumun ise okul müdürlerinin denetim görevleri konusunda yeterliliklerini zayıflattığını saptamıştır.

Aküzüm (2012: 273), Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi konulu araştırmada; denetmenlerin denetim sürecinde sergilemiş oldukları davranışlar ile rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rolleri ve teknik yeterliklerinin öğretmenler tarafından yeterli görülmediğini; eğitim denetmenlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut denetim uygulamalarını çağdaş eğitim ilkeleri açısından yetersiz gördüklerini, bu nedenle denetim sürecine ilişkin algılarının düşük, beklentilerinin ise yüksek olduğunu saptamıştır.

Aldemir (2012: 118), ilköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerini incelediği araştırmada; psikososyal boyutta öğretmenlerden 41-50 yaş grubunda olanlar daha çok teftişe yönelik stres belirtisi gösterirken, duyuşsal boyutta öğretmenlerden 31-40 yaş grubunda olanların daha yüksek düzeyde stres belirtisi gösterdiğini; 21-30 yaş grubu öğretmenlerin teftişe yönelik stresin en çok kendilerinden, öğrencilerden ve müfettişlerden kaynakladığını düşündüklerini; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin teftişe yönelik stresin yöneticilerden kaynaklandığını düşündüklerini; kadın öğretmenlerin psikosomatik ve duyuşsal boyutta erkek öğretmenlere oranla daha fazla teftişe yönelik stres belirtisi gösterdiğini; erkek denetmen sayısının fazla olduğu göze alındığında kadın öğretmenlerin erkek denetmenler karşısında rahat davranmadıkları ve stres yaşadıklarını; öğretmenlerin teftiştten ödül alma durumlarına göre teftişe yönelik stres belirtilerini taşıdıklarını, ödül almayan

öğretmenlerin ödül alan öğretmenlere göre daha fazla teftişe yönelik stres belirtisi gösterdiğini; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha çok teftişe yönelik stres belirtisi gösterdiklerini saptamıştır.

Eroğlu (2012: 80), eğitim müfettişlerince yapılan ders denetimlerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi konulu araştırmada; sınıf öğretmenleri eğitim müfettişlerinin ders denetimindeki tutumlarından memnun olduklarını; eğitim müfettişlerinin ders denetim yeterliliklerinin olduğunu; mesleki kıdem değişkenine bakıldığında, 0-9 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin kıdemi daha fazla olan sınıf öğretmenlerine oranla müfettiş tutumlarına katılmadıklarını saptamıştır.

Esen (2012: 157), okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; yöneticilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu; kadın yöneticilerin kaygı puanlarının erkek yöneticilerden yüksek olduğunu; yöneticilerin kaygı düzeylerinin yaşa, branşa, öğrenim durumlarına, kıdemlerine, katıldıkları seminer ve kurs sayılarına, okul türlerine, öğrenci ve personel sayılarına ve okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Bayraktutan (2011: 94), ilköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri konulu araştırmada; tüm katılımcılar dikkate alındığında müdürlerinin denetim yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu; müdürlerin kendi denetim yeterliliklerine ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğunu; öğretmenlerin kişisel değerlerine saygı gösterme konusunda müdürlerin kendilerini iyi düzeyde, öğretmenlerin ise yöneticilerini orta düzeyde değerlendirdiklerini; öğretmenlerine geri bildirim vermede uygun yolları kullanma konusunda müdürlerin kendilerini orta düzeyde, öğretmenlerin ise yöneticilerini biraz düzeyinde değerlendirdiklerini; eğitim öğretim etkinliklerinin denetlenmesinde bilimsel bilgi ve yöntemi kullanma konusunda müdürlerin kendilerini orta düzeyde, öğretmenlerin ise yöneticilerini biraz düzeyinde değerlendirdiklerini; müdürlerin rehberlik ve danışma hizmetlerinin denetiminde kişisel mahremiyetin korunmasına özen göstermeleri konusunda kendilerini iyi düzeyde, öğretmenlerin ise yöneticilerini orta düzeyde değerlendirdiklerini saptamıştır.

Ilgaz (2011: 120), öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkilerini incelediği araştırmada; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin performans değerlendirmesinin önemli bir parçası olduğunu; okul müdürlerinin zaman zaman çalışmalar hakkında sözel olarak bilgi ve geri dönüt isteme, evrak sorma ve genel gözlem yapma yoluyla yaptığı söylenen denetimin de bilimsel ve nesnel olmadığını; öğretmenlerin denetim sırasında kendilerini gergin/rahatsız hissettiklerini, tedirgin olmasalar da doğal davranmadıklarını; öğretmenlerin yarısının denetim yapanları adalet ve nesnellik açısından adil bulmadıklarını saptamıştır.

Kızılkant (2011: 145), ilköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısını incelediği araştırmada; denetim etkinliklerinin öğretmenlerin kendi kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi algısının cinsiyete göre değişmediği; genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla denetim etkinliklerinin mesleki gelişimlerine daha az katkı sağladığını düşündükleri; öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin denetim etkinliklerinin mesleki gelişimleri üzerine katkısı algısının öğretmenlik mesleğini seçerken kararsızlık yaşayan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Özcan (2011: 91), İngiltere ve Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve değerlendirmesinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi konulu araştırmada; her iki ülkede de eğitim teftişinin yaklaşık aynı süre içerisinde başlamış olup farklı gelişim süreçlerine sahip olduğunu; Türkiye’de eğitimin teftişi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak milli eğitim müdürlüklerince gerçekleştirilirken, İngiltere’de ise bakanlıktan bağımsız kuruluş ve yerel yönetim otoritelerince sağlandığını; İngiltere’de yapılan teftiş ile ilgili yasal düzenlemelerin kanun niteliğinde olduğunu; Türkiye’de ise yönetmelik ve tüzüklerle gerçekleştirildiğini; İngiltere’de yapılan yasalar ise eğitim sisteminde yeniliğe gidildiğini; Türkiye’de yapılan yasal düzenlemelerin ise mevcut mevzuatın eksiklerini düzeltmeye yönelik olduğunu; İngiltere’de teftiş etkinliklerinde özdenetimin olduğunu, okulların yılda bir kez kendilerini denetlemelerinin öngörüldüğünü ve beş yılda bir de dış değerlendirmeye tabi tutularak öz denetim sonuçlarının gerçekleştirme düzeylerinin incelendiğini; Türkiye’de ise özdenetimin söz konusu olmayıp her yıl okulların dış denetime tabi tutulduğunu; Türkiye’de okulların teftişinin kurum teftişi altında yönetici, öğretmen

ve personelin teftişini içerdiğini; İngiltere’de bir bütün olarak okulun performansının denetlendiğini; Türkiye’de olumsuz teftiş sonuçlarına göre iyileştirme çalışmalarının yapıldığını, inceleme ve soruşturmaların başlatıldığını, olumlu sonuç elde edilmezse çalışanların kurumlarının değiştirildiğini; İngiltere’de ise olumlu sonuç alınmayan okullara ilişkin özel önlemlerin alındığını, alınan önlemlere karşın iyileşme söz konusu olmadığında eğitim bakanlığınca okulun kapatıldığını ve öğrencilerin başka okullara aktarıldığını; Türk eğitim sisteminde teftişin okulların eksik yönlerini ortaya koymaya çalıştığını; İngiliz eğitim sisteminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmaya çalışıldığını saptamıştır.

Şener (2011: 74), Eğitim ve Bakanlık Müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi konulu araştırmada; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı düzeylerinin düşük, beklenti düzeylerinin yüksek olduğunu; ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğunu; ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve ödül durumlarının teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerini etkilemediğini; ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Telci (2011: 268), Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılmasını incelediği araştırmada; ABD eğitim sisteminde denetim okulları kontrol etme amacının ötesinde öğretimi geliştirmeyi amaçladığını; öğretimi geliştirme sürecinde denetçilerin otorite figürü olmaktan çıkarak yol gösteren, danışan, rehber, kaynak kişi konumuna geldiğini; Türk eğitim sisteminde işbirliği ve rehberlik kavramlarına vurgulama yapılmaya çalışılsa da denetimin amacının ağırlıklı olarak uygulamaların mevzuata uygunluğunu belirlemek olarak kaldığını; ABD denetim sisteminde denetimin bir takım çalışması olarak görüldüğünü, öğretmenlerin sonuç değerlendirilmesinin okul müdürü veya müdür yardımcısı tarafından yapıldığını ve öğretmenlerin denetim sürecinde okul ve bölge düzeyindeki çeşitli denetçilerin rol aldığını; Türk eğitim sisteminde ise denetimin ilköğretim düzeyinde ilköğretim denetçileri, ortaöğretim

düzeyinde bakanlık denetçileri ile sınırlı kaldığını; ABD eğitim sisteminde öğretmen değerlendirilmesinde süreç ve sonuç değerlendirmenin bir arada kullanıldığını; Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak sonuç değerlendirilmesinin yapıldığını; öğretmenlerin değerlendirilmesinde “Öğrenci Başarısı Uygulanması Planı”, “Profesyonel Gelişim Planı”, “Öğretmenin Süreç Değerlendirme Özeti”, “Öğrenci Başarısı Hedefi” ve “Öğretmen Portfolyoları” gibi kaynaklardan yararlanan ABD eğitim sisteminden farklı olarak Türk eğitim sisteminde kullanılan değerlendirme araçlarının oldukça sınırlı olduğunu saptamıştır.

Çakırer (2010: 97), Türkiye’de eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılması konulu çalışmada; Türkiye eğitim denetimi sisteminin Finlandiya eğitim denetimi sistemine göre daha köklü bir tarihe sahip olduğunu; Türkiye’de ilk zamanlarda eğitim denetimindeki amacın, öğretmeni ve öğretmenin mesleki yeterliliklerini kontrol ve geliştirme ile öğrencilerin iyi yetiştirilmesini sağlama olduğunu; Finlandiya’da ilk zamanlarda eğitim denetimindeki amacın eğitimi daha fazla geliştirmek ve üst düzeye taşımak olduğunu; Türkiye ve Finlandiya eğitim denetimi sistemlerinin önceden belirlenmiş kanun, tüzük ve yönetmeliklere göre idare edildiğini; Türkiye eğitim denetimi sistemi mevzuatının sürekli değişen, karışık ve anlaşılması zor ifadeler içerdiğini; Türkiye eğitim denetimi sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığı ve İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı olmak üzere ikili bir yapılanma olduğunu, Finlandiya’da ise tek bir kurum olan Eğitim Denetimi Kurulu’nun olduğunu, bu durumun Türkiye’de çift başlı bir denetimi ortaya çıkardığını; Türkiye’deki denetim kurullarının Bakanlığa koşulsuz bağlı olarak hizmet verdiğini, Finlandiya’da eğitim denetimi kurulunun ise sadece ihtiyacı olan finansal desteği bakanlıktan sağladığını ancak denetimin nasıl yapılacağı konusunda bağımsız hareket ettiğini; Finlandiya’da Türkiye’ye oranla daha yoğun bir kurumlararası işbirliğinin olduğunu ve bu durumun da eğitim denetimine önemli katkılar sağladığını; Türkiye eğitim denetimi sisteminin merkeziyetçi, Finlandiya eğitim denetimi sisteminin yerel denetim anlayışına sahip olduğunu; merkeziyetçi denetim anlayışının bölgesel sorunların bilincinde olmadan yanlış kararlar alınmasına sebep olduğunu; eğitim denetiminden sorumlu kişilerin alanlarında uzman olması gerektiğini saptamıştır.

Çelik (2010: 108), Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde ilköğretim okullarında uygulanan denetim alt sistemleri ile Türkiye’deki ilköğretim okullarında uygulanan

denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması konulu araştırmada; Türkiye, Fransa ve İngiltere'nin denetim sistemini geliştirirken ve yeni düzenlemeler getirirken birbirlerinin uygulamalarından yararlandıklarını; Türkiye, Fransa ve İngiltere'de müfettiş olabilmek için mesleki deneyim ve yöneticilik deneyiminin yanı sıra Fransa'da müfettiş adayları için devlet doktora sı derecesi arandığını; Fransa, İngiltere ve Almanya'daki müfettişlik sisteminin Türkiye'deki sistemden en uç noktadaki farklılığının, Türkiye'deki müfettişlerin “denetim sürecini olumsuz yönde etkileyen” soruştırma görevini yerine getirmeleri olduğunu; Türkiye ve Fransa'da merkezietçi bir yapıya sahip olan denetim sisteminin, İngiltere ve Almanya'da merkezden bağımsız yerel yönetimlerin de katıldığı bir denetim sistemi olduğunu saptamıştır.

Gündüz (2010: 89), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi konulu araştırmada; yaş grubu arttıkça denetime karşı daha olumlu denetim düşüncelerine sahip olduklarını; ödüllendirilen yönetici ve öğretmen tutumlarının ödüllendirilmeyen yönetici ve öğretmenlerden daha olumlu olduğunu; hizmetiçi eğitim alan yönetici ve öğretmenlerin almayanlara göre daha olumsuz tutumlar sergilediklerini saptamıştır.

Karan (2010: 58), özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada; ilköğretim müfettişlerince rehberlik yapılan öğretmenlerin rehberlik yapılmayan öğretmenlere oranla denetim ve rehberlik çalışmalarına daha olumlu baktıklarını; ilköğretim müfettişlerinin özel eğitim alan mezunlarından olması durumunda özel eğitim uygulamalarının denetimindeki görevlerini daha başarılı şekilde yapacaklarını saptamıştır.

Özer (2010: 90), ilköğretim müfettişlerinin sergiledikleri insan ilişkileri hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada; öğretmenler yönlendirme, bireyler arası ilişkiler, işbirliği, karara katılma, gelişme ve özgürlük boyutları göz önüne alındığında müfettişlerin bu davranışları ara sıra sergilediklerini; branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla karara katılma boyutunda daha olumlu düşündüklerini; teftiş sırasından müfettişlerin insan

ilişkilerine dayalı etki gücünü ön plana çıkararak bürokratik havayı öğretmene hissettirmesi gerektiğini saptamıştır.

Tekin (2010: 120), Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'nin okul denetimi sistemlerinin incelenmesi ve bir model önerisinin incelendiği araştırmada; okul denetimi sisteminin genel olarak hem iç hem de dış denetim uygulamalarını içeren bir süreç olduğunu; okulların kendi denetimlerini kendilerinin yapabilmesinin önemli olduğunu; denetim sisteminde yeni uygulamaların ve yeni modellerin geliştirilmesi gerektiğini; Avrupa Birliği ülkelerinde başarılı eğitim denetimi sistemi oluşturmuş ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin incelenmesi gerektiğini; Avrupa Birliği ülkelerinde başarılı eğitim denetim sistemi oluşturmuş ülkelerin müfettiş yetiştirme süreçlerinin de incelenmesi gerektiğini saptamıştır.

Yazıcı ve Gündüz (2010: 94), etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yollarını inceledikleri araştırmada; denetim sürecinde iletişim engeli oluşturan birçok unsurun olduğunu; iletişim engellerinin aşılabilmesi için etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesinin gerektiğini saptamışlardır.

Yılmaz (2010: 65), okul yöneticilerinin yetki kullanımı kaygı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması konulu araştırmada; okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken azımsanmayacak düzeyde kaygılandıklarını; okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken kaygılarının yüksek olmasının yöneticilerin yönetim becerilerini kullanmalarını ve performanslarını olumsuz etkileyeceğini saptamıştır.

Koç (2009: 109), ilköğretim okul yöneticilerinin okul denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarını incelediği araştırmada; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışlarını daha samimi ve güven verici bulduklarını; sosyal konularda yöneticilerin öğretmenlere göre daha fazla bilgi ve alışkanlık kazandıklarını; yapılacak işin teknik yeterliliğinde yöneticilerin öğretmenlere göre daha fazla teknik beceri ve bilgiye sahip olduklarını saptamıştır.

Şarlak (2009: 116), ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerini incelediği araştırmada; ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin denetim fonksiyonlarına ilişkin algılarının düşük olduğunu; yöneticilerin denetimin

değerlendirme fonksiyonunun en yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündüğünü, geliştirme fonksiyonunun en düşük düzeyde gerçekleştiğini düşündüğünü; ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin değerlendirme boyutunda “denetimin okul çalışanlarının başarısını saptaması” ifadesini en düşük algıladığını, “denetim sonrası okul çalışanlarıyla görüşme yapılması” ifadesini en yüksek seviyede algıladıklarını; yöneticilerin öğretmenlere göre denetim fonksiyonlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini düşündüklerini; ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin denetim fonksiyonlarına ilişkin beklentilerinin yüksek düzeyde olduğunu; öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça denetimin geliştirme fonksiyonuna ilişkin beklentilerinde azalma olduğunu saptamıştır.

Küçük (2008: 137), ilköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; öğretmenler okul müdürlerinin daha çok okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirdiklerini; ilköğretim öğretmenlerinin ekonomik motivasyonu ile örgütsel ve yönetsel motivasyonunun az düzeyde, psikososyal motivasyonunun iyi düzeyde olduğunu; erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili hizmetlerini yerine getirmelerini aynı şekilde algıladıklarını saptamıştır.

Ateş (2007: 235), ilköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeylerini incelediği araştırmada; kadın öğretmenlerin denetim beklentilerinin erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla denetmenlerin branşlarında uzman olmalarını, çevre koşullarını göz önüne almalarını, mesleki kaynakları temin etmelerini, denetim sonunda öğretmenlerle görüşleri paylaşmalarını, sınıfa örnek dokümanlarla gelmelerini daha çok beklediklerini ancak bu beklentilerinin daha az düzeyde gerçekleştiğini; sosyal bilimler ve teknik alandaki branş öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentilerinin fen bilimleri alanındaki branş öğretmenlerine oranla daha fazla olduğunu ancak bu beklentilerinin daha az düzeyde gerçekleştiğini; kıdem gruplarındaki artışa paralel olarak öğretmenlerin beklentilerinde bir düşüş, bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyinde ise bir artış görüldüğünü saptamıştır.

Bakır (2007: 88), ilköğretim okul yöneticilerinin değerlendirme rollerine ilişkin öğretmen görüşleri konulu araştırmada; okul yöneticilerinin değerlendirme konusunda öğretmenler tarafından yetersiz olarak değerlendirildiklerini; kadın öğretmenlerin “okul yöneticilerinin sicil raporundaki maddeleri objektif olarak değerlendirmesi” ifadesi hakkındaki görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu; öğretmenlerin kıdemlerine göre 1-4 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının diğer kıdemlere göre olumsuz olduğunu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin teknik, insancıl ve karar yeterliliklerine daha fazla sahip olduğunu düşündüklerini saptamıştır.

Balcı (2007: 151), ilköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarını incelediği araştırmada; eğitim faaliyetlerinde rehberlik konusunda, müfettişlerin okul müdürlerinden daha olumlu görüşe sahip olduklarını; öğretim faaliyetlerinde rehberlik konusunda ise, okul müdürlerinin müfettişlerden daha olumlu görüşe sahip olduklarını; okul yönetimine rehberlik konusunda da müfettişlerin okul müdürlerinden daha olumlu görüşe sahip olduklarını saptamıştır.

Seyhan (2006: 64), ilköğretim okulu öğretmenlerinin denetçilerden yardım beklentilerini incelediği araştırmada; öğretmenlerin denetçilerden yardım beklenti düzeylerinin düşük olduğunu; cinsiyet, kıdem, branş, görev bölgesi, sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları gibi bireysel değişkenlerin öğretmenlerin yardım beklenti düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını; öğretmenlerin en çok yardım beklentisinin denetim süreci konusunda olduğunu; öğretmenlerin en düşük beklenti düzeyinin okul-çevre ilişkileri ile iletişim ve işbirliği konusunda olduğunu; öğretmenlerin denetçilerden yardım isteme konusunda istekli olmadıklarını; öğretmenlerin denetçileri mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak bir rehber olarak düşünmediklerini saptamıştır.

Uygun (2006: 88), ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerini incelediği araştırmada; yetki, uzmanlık ve kişilik düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığını; uzmanlık ve etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ve bu farkın da göreve yeni başlayan öğretmenlerden kaynaklandığını; ayrıca denetmenlerin öğretmenleri yetkileri ve uzmanlıkları ile etkilediğini saptamıştır.

Denetim sistemini konu alan araştırmaların çoğunda denetim etkinliklerinin yeterli seviyede olmadığı gibi, öğretmen ve denetmenlerin denetime ilişkin görüşleri arasında da derin görüş ayrılıkları vardır. Denetmenler genellikle kendilerini yeterli görürken öğretmenler bu konuda denetmenlerle aynı görüşü paylaşmamaktadırlar.

Özetle, Türkiye’de denetimle ilgili bir takım çalışmalar yapıldığı ancak denetim kaygısını doğrudan konu alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. İlişkisel tarama modeli, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle çeşitli düzeylerde karşılaştırılması esasına dayalı bir modeldir. Bu modelde, araştırmacı doğal ortam içinde incelemelerde bulunduğu bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar, 2015: 85).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni; Samsun İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Atakum, Tekkeköy, İlkadım ve Canik ilçelerinde resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapmakta olan 2112 kadın, 1870 erkek olmak üzere toplam 3982 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin branş ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: *Evreni Oluşturan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyete Göre Dağılımları*

İlçe	Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Sınıf ve Branş Toplamı		Genel Toplam
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
	Atakum	135	221	261	214	396	
Canik	122	163	174	167	296	330	626
İlkadım	406	513	583	636	989	1149	2138
Tekkeköy	56	68	133	130	189	198	387
Toplam	719	965	1151	1147	1870	2112	3982

Samsun İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Atakum, Tekkeköy, İlkadım ve Canik ilçelerinde öğretim yapan ilköğretim ve ortaokul sayılarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplamaya göre aşağıdaki dağılım ortaya çıkmıştır:

Tablo 2: *Evreni Oluşturan İlkokul ve Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımları*

İlçe	İlkokul ve Ortaokul Sayısı
Atakum	29
Tekkeköy	44
İlkadım	53
Canik	50
Toplam	176

Araştırmanın örnekleme orantısız küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde örnekleme girecek deneklerin araştırmaya katılmaları tamamen şansa bırakılmıştır (Karasar, 2015: 115).

Evreni oluşturan ilkokul ve ortaokulların ilçelere göre dağılımlarına uygun olarak her ilçedeki toplam ilkokul ve ortaokul sayısına bakılarak Atakum ilçesinden 3, Tekkeköy ilçesinden 4, İlkadım ilçesinden 5 ve Canik ilçesinden 5 okul olmak üzere toplam 17 okul örnekleme alınmıştır. Her okul bir küme kabul edilerek orantısız küme örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılacak öğretmenler seçilmişlerdir.

Tablo 3: *Örnekleme Oluşturan İlkokul ve Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımları*

İlçe	İlkokul ve Ortaokul Sayısı
Atakum	3
Tekkeköy	4
İlkadım	5
Canik	5
Toplam	17

Örnekleme alınan toplam 17 ilkokul ve ortaokuldan 252 kadın 174 erkek olmak üzere toplam 426 ilkokul ve ortaokul sınıf ve branş öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branş ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

İlçe	Sınıf		Branş		Sınıf ve Branş		Genel
	Öğretmeni		Öğretmeni		Toplamı		Toplam
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Toplam
Atakum	11	12	18	28	29	40	69
Canik	15	18	26	41	41	59	100
İlkadım	23	29	33	56	56	85	141
Tekkeköy	19	24	29	44	48	68	116
Toplam	68	83	106	169	174	252	426

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve branş bilgilerini belirlemek için kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Denetim Kaygısı Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin denetim kaygısı ölçeği puanlarını belirlemek amacıyla Denetim Kaygısı Ölçeği (Karakaya, Elma, Kurtoğlu ve Suiçmez, 2011) kullanılmıştır.

İlköğretim kurumlarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin denetim kaygılarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçek; Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler), Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. maddeler), Denetmen Tutumları Boyutu (21, 22, 23, 24, 25, 26. maddeler) ve Denetlenen Tutumları Boyutu (27, 28, 29, 30. maddeler) olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bireylerin kendi duygu ve davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum

şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçek içerisindeki maddelere Kesinlikle katılıyorum için “5” ve “kesinlikle katılmıyorum” için “1” puan verilmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Denetim Kaygısı Ölçeği için ilk olarak, Karakaya ve Diğerleri (2011) tarafından madde havuzu oluşturmak amacıyla 6 maddelik görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form 60 kişiye uygulanarak ölçme aracının deneme formu için 52 madde yazılmıştır. Deneme formu için hazırlanan 14 madde uzman görüşü doğrultusunda çıkarılmıştır. Literatür taraması sonucunda 6 madde eklenmiştir. Her bir madde ölçme uzmanları ile alan uzmanlarının görüşleri alınarak ölçme aracının deneme formu 44 maddeden oluşturulmuştur.

Analize başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s küresellik test sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda Bartlett’s küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) ve KMO değerinin 0,91 olduğu bulunmuştur. Faktör analizinde faktörleştirme işlemleri yapılırken, temel bileşenler analizi (Principle Component Analysis) yapılmıştır. Analiz sonucunda, önemli faktör sayısına karar verilirken, ölçüt olarak açıklanan varyans oranı, dağılım grafiği ve öz değerler alınmıştır. Ölçeğin özdeğeri 1,00’in üzerinde dört faktörlü yapı sergilediği görülmüştür. Belirlenen dört faktör içerisinde 44 maddeden 5’i ortak faktör varyansının oldukça düşük olması, 9’u aynı anda faktör yük değerlerinin birbirine çok yakın olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra ölçek içerisinde toplam 30 madde kalmıştır.

Aşağıda Tablo 5’te birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir:

Tablo 5: Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	Duyuşsal	h^2	R	\bar{x}	Ss
1) Eğitimde denetim kontrol amaçlı olduğunda daha fazla kaygılanırım.	,441	,403	,492	3,30	1,23
5) Denetçilerin rehberlik için bile olsa dersime girmesi beni tedirgin eder.	,634	,454	,479	3,06	1,23
7) Denetim sürecinde kendimi tedirgin hissederim.	,784	,697	,718	3,21	1,20
8) Okul Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.	,641	,523	,564	2,58	1,18
10) Öğretmenler odasında denetlenmek beni tedirgin eder.	,501	,448	,621	3,20	1,19
11) Denetmenin yaptığı değerlendirme not amaçlı olmasa bile denetim sırasında heyecanlanırım.	,733	,582	,749	3,25	1,18
17) Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sırasında endişelenirim.	,771	,719	,713	2,77	1,18
26) Denetlenme duygusu günümün kötü geçmesine sebep olur.	,638	,621	,627	3,34	1,23
27) Sınırlı bir zaman diliminde denetlenmek bende kaygı uyandırır.	,521	,451	,650	2,93	1,21
28) Yapılan denetimlerden kötü puan alma düşüncesi beni endişelendirir.	,535	,498	,764	3,27	1,24
29) Müfettişler tarafından yapılan denetimler beni tedirgin eder.	,623	,644	,682	3,28	1,20
35) İl ya da İlçe Milli Eğitim Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.	,642	,561	,492	3,30	1,23

Tablo 5’te görüldüğü üzere birinci faktör içerisinde 12 madde yer almaktadır. Bu faktörün özdeğeri 11,3’tür. Faktör içerisindeki maddelerin, madde toplam korelasyonları orta ve yüksek düzeyde ilişki göstermesi ve faktör yük değerlerinin 1

madde hariç 0,50 ve üzerinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,40-0,72 arasında olması ölçek içerisindeki maddelerin ilgili değişkeni ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Birinci faktör toplam varyansın %35'ni açıklamaktadır. Bu faktörün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına göre içtutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,91'dir.

Tablo 6'da ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir:

Tablo 6: *Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Maddeler	Fizyolojik	h²	R	\bar{x}	Ss
15) Denetim kim tarafından yapılırsa yapılınsın, denetim sırasında yüzüm kızarır.	,569	,431	,514	2,44	1,13
20) Denetim kim tarafından yapılırsa yapılınsın denetim sürecinde ağzım kurur.	,715	,544	,502	2,18	0,96
21) Denetim kim tarafından yapılırsa yapılınsın denetim sürecinde titrerim.	,729	,561	,497	1,94	0,75
23) Denetlenirken konuşmada problem yaşarım.	,774	,686	,597	2,08	0,92
24) Denetlenirken -stres nedeniyle- karnıma ağırlar girer (fiziksel olarak rahatsızlanırım).	,794	,684	,514	1,90	0,78
25) Denetim sırasında, heyecanımdan dolayı soruları yanıtlamada, istenilen belgeleri bulmada sorunlar yaşarım.	,678	,571	,576	2,23	1,03
32) Denetim sırasında müfettişle konuşurken zaman zaman donup kalırım.	,641	,484	,515	2,12	0,94
33) Müfettiş veya başka bir yönetici tarafından denetlenirken bedenimde uyuşmalar veya karıncalanmalar olmaktadır.	,803	,651	,417	1,87	0,82

İkinci faktör içerisinde 8 madde bulunmaktadır. Bu faktörün özdeğeri 3,4'tür. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına göre bu faktörün güvenilirliği

madde toplam korelasyonları orta ve yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. Faktör yük değerlerinin bir madde hariç 0,60 ve üzerinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,43-0,69 arasında olması ölçek içerisindeki maddelerin ilgili değişkeni ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu faktörün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına göre içtutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,82'dir. İkinci faktör toplam varyansın %11'ni açıklamaktadır.

Tablo 7'de üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir:

Tablo 7: Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	Denetmen	h^2	R	\bar{X}	Ss
38) Denetmenin, denetim sırasında sergilemiş olduğu olumsuz davranışları daha çok kaygılanmama neden olmaktadır.	,773	,709	,574	3,96	1,08
40) Denetmenin olumsuz iletişimi beni tedirgin eder.	,801	,731	,573	4,14	0,90
41) Denetmenler yargılayıcı davranış sergilediklerinde, denetim sürecinde daha da kaygılanmama neden olur.	,830	,796	,638	4,17	0,98
42) Denetmenin yanlı davranması beni tedirgin eder.	,810	,672	,539	4,24	0,94
43) Denetmen öğrencilerin yanında beni eleştirdiğinde daha çok tedirgin olurum.	,779	,673	,549	4,10	1,00
44) Denetmen meslektaşlarımla yanında beni eleştirdiğinde bir sonraki denetimlerde daha çok gerilirim.	,727	,627	,615	4,01	1,02

Tablo 7 incelendiğinde, üçüncü faktör içerisinde 6 madde bulunmaktadır. Bu faktörün özdeğeri 1,6'dır. Madde toplam korelasyonları yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. Faktör yük değerlerinin 0,69 ve üzerinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,62-0,80 arasında olması ölçek içerisindeki maddelerin ilgili

değişkeni ölçtüğünü göstermektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına göre içtutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,57'dir. Üçüncü faktör toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır.

Tablo 8'de dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir:

Tablo 8: Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansı (Communalities), Madde Toplam Korelasyonları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	Denetlenen	h^2	r	\bar{X}	Ss
3) Gerek rehberlik amaçlı gerekse kontrol amaçlı denetimlerde, önceden değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmak kaygımı azaltır.	0,442	,494	,288	3,92	0,99
29) Öğrencilerimin önünde denetlenmek beni tedirgin etmez	0,410	,465	,303	3,79	0,95
9) Meslektaşlarımla denetime ilişkin olumlu görüşleri kaygımı azaltır.	0,392	,394	,287	3,86	0,88
36) Denetim yapan kişileri yakından tanıyor olmam denetim sırasında kaygımı azaltmaktadır.	0,418	,438	,332	2,96	1,14

Tablo 8 incelendiğinde, dördüncü faktör içerisinde 4 madde bulunmaktadır. Bu faktörün özdeğeri 1,5'tir. Madde toplam korelasyonları orta düzeyde ilişki göstermektedir. Faktör yük değerlerinin 0,39 ve üzerinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,39-0,55 arasında olması ölçek içerisindeki maddelerin ilgili değişkeni ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu faktörün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına göre içtutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,48'dir. Dördüncü faktör toplam varyansın %4,6'ini açıklamaktadır (EK-2).

3.3.2.1. Denetim Kaygısı Ölçeğinin Yeniden Uyarlanması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu son değişikliklerle birlikte "Ders Denetimi", müfettişlerden alınarak okul müdürlerine verilmiştir. Bu durum dikkate alındığında, ölçeğin faktör yapısına dokunulmadan 11. ve 17. maddeler ölçekten

çıkarılmış ve böylece ölçekte 28 madde bırakılmıştır. Ölçeğin faktör analizi ve güvenilirlik hesaplamaları buna göre yeniden hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre faktör yapısında bir değişme gözlenmezken her alt boyutun güvenilirliği aşağıdaki şekilde hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha değerleri Tablo 9'da verilmiştir. Literatürde Alpha katsayılarının .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1,00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 2013: 522).

Tablo 9: *Denetim Kaygısı Ölçeği Güvenilirlik Değerleri*

Alt Boyutlar	N	α
Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu	426	,929
Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu	426	,885
Denetmen Tutumları Boyutu	426	,893
Denetlenen Tutumları Boyutu	426	,447
Toplam	426	,942

Tablo 9 incelendiğinde Denetim Kaygısı'nın Cronbach's Alpha değerinin "Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu" ,929, "Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu" ,885, "Denetmen Tutumları Boyutu" ,893 ve "Denetlenen Tutumları Boyutu" ,447 olduğu görülmektedir. Denetim Kaygısı Ölçeği'nin toplam güvenilirlik düzeyi ,942 olup ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada, uygulanan anket sonucu elde edilen verilerin analizinde SPSS 21,0 paket programı kullanılmıştır. Veriler uygun faktör düzeylerine ayrılarak programa girişleri yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak demografik sorular ve her bir faktör düzeyine ait tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Elde edilen betimsel istatistiklerin yanı sıra, t-test, Mann Whitney U, One Way ANOVA ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Analiz bulguları karşılaştırmalı tablolar halinde raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan, sınıf ve branş öğretmenlerinden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, medeni durum, branş ve hizmet yılına ilişkin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş ve hizmet yılına ilişkin dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum, Branş ve Hizmet Yılına İlişkin Dağılımları*

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Kadın	252	59,2
	Erkek	174	40,8
	Toplam	426	100
Medeni Durum	Evli	345	81
	Bekâr	81	19
	Toplam	426	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	151	35,4
	Branş Öğretmenliği	275	65,6
	Toplam	426	100
Hizmet Yılı	10 Yıldan Az	144	33,8
	10-20 Yıl Arası	218	51,2
	20 Yıldan Fazla	64	15
	Toplam	426	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde; %59,2'sinin kadın, %40,8'nin erkek; medeni durumları incelendiğinde, %81'inin

evli, %19'unun bekâr; branş dağılımı incelendiğinde, branş dağılımı incelendiğinde %65,6'sının branş, %35,4'ünün sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcıların hizmet yılları incelendiğinde; %51,2'sinin "10-20 Yıl Arası" hizmet yılına sahip olduğu, %33,8'inin "10 Yılda Az" ve %15'inin "20 Yılda Fazla" hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi'nin sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Denetim Kaygı Düzeyleri Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi*

	Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu	Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu	Denetmen Tutumları Boyutu	Denetlenen Tutumları Boyutu
N	426	426	426	426
Aritmetik Ortalama	2,9174	2,4580	3,7656	3,4147
Ss	,90254	,70838	,95406	,77149
Kolmogorov-Smirnov Z	1,387	2,329	3,965	3,397
P	,051	,000	,000	,000

Tablo 11 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının duyuşsal boyutu ($p=,051$) puanının normal dağılım gösterdiği ($p>,05$) görülmektedir.

Denetim kaygısının fizyolojik boyutu ($p=,000$), denetmen tutumları boyutu ($p=,000$) ve denetlenen tutumları boyutu ($p=,000$) puanlarının normal dağılım ($p\leq,05$) göstermediği görülmektedir.

Ölçeğin normal dağılım gösteren alt boyutuna ilişkin analizlerde parametrik, normal dağılım göstermeyen alt boyutlarına ilişkin analizlerde parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır.

4.2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygı düzeylerine ilişkin bulguları; denetim kaygısının alt boyutlarıyla analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından “Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadeler ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler*

Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu	N	\bar{X}	S
1. Eğitimde denetim kontrol amaçlı olduğunda daha fazla kaygılanırım.	426	3,13	1,193
2. Denetçilerin rehberlik için bile olsa dersime girmesi beni tedirgin eder.	426	2,99	1,270
3. Denetim sürecinde kendimi tedirgin hissederim.	426	3,04	1,216
4. Okul Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.	426	2,57	1,132
5. Öğretmenler odasında denetlenmek beni tedirgin eder.	426	3,10	1,322
6. Denetmenin yaptığı değerlendirme not amaçlı olmasa bile denetim sırasında heyecanlanırım.	426	3,02	1,233
7. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılısın denetim sırasında endişelenirim.	426	2,72	1,188
8. Denetlenme duygusu günümün kötü geçmesine sebep olur.	426	3,35	1,228
9. Sınırlı bir zaman diliminde denetlenmek bende kaygı uyandırır.	426	2,81	1,232
10. Yapılan denetimlerden kötü puan alma düşüncesi beni endişelendirir.	426	3,13	1,228

11. İl ya da İlçe Milli Eğitim Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.	426	2,36	1,072
--	-----	------	-------

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; aritmetik ortalaması yüksek olan maddeler; “Denetlenme duygusu günümün kötü geçmesine sebep olur.” ($\bar{X}=3,35$), “Eğitimde denetim kontrol amaçlı olduğunda daha fazla kaygılanırım.” ($\bar{X}=3,13$), “Yapılan denetimlerden kötü puan alma düşüncesi beni endişelendirir.” ($\bar{X}=3,13$), “Öğretmenler odasında denetlenmek beni tedirgin eder.” ($\bar{X}=3,10$), “Denetim sürecinde kendimi tedirgin hissedirim.” ($\bar{X}=3,04$), “Denetmenin yaptığı değerlendirme not amaçlı olmasa bile denetim sırasında heyecanlanırım.” ($\bar{X}=3,02$) olup, ölçekte “katılıyorum” aralığında yer almaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; aritmetik ortalaması düşük olan maddeler; “Denetçilerin rehberlik için bile olsa dersime girmesi beni tedirgin eder.” ($\bar{X}=2,99$), “Sınırlı bir zaman diliminde denetlenmek bende kaygı uyandırır.” ($\bar{X}=2,81$), “Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sırasında endişelenirim.” ($\bar{X}=2,72$), “Okul Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.” ($\bar{X}=2,57$), “İl ya da İlçe Milli Eğitim Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.” ($\bar{X}=2,36$) maddeleri ise, ölçekte “kararsızım” aralığında yer almaktadır.

Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu’nda maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının “katılıyorum” ve “kararsızım” arasında dağıldığı görülmektedir (“Katılıyorum”=6- “Kararsızım”=5). Görüşlere ilişkin standart sapmalara bakıldığında bunların birbirine benzer olduğu ve görüşler arasında bir homojenlik olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu”nun cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Cinsiyet	Kadın	252	3,0241	,90764	,05718	2,963	,003
	Erkek	174	2,7629	,87841	,06632	2,983	,003
Medeni Durum	Bekar	81	2,9403	,86213	,09579	,253	,800
	Evli	345	2,9121	,91289	,04915	,262	,793
Branş	Sınıf	151	2,9476	,93495	,07609	,510	,610
	Branş	275	2,9009	,88553	,05340	,502	,616

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu'na ilişkin görüşleri incelendiğinde; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p \leq 0,05$). Tablo 13'teki aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,0241$) lehine bir farklılığın olduğu görülmektedir. Gündüz ve Coşkun (2011: 377), teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini inceledikleri araştırmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, bu farklılıklarının tümünün kadın öğretmenler lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu durum bu araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Cinsiyet ile kaygı değişkenlerine bakıldığında elde edilen sonuçlar Kartopu'nun (2012: 197) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Kartopu araştırmasında, kadınların süreli kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre, Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu'na ilişkin görüşleri incelendiğinde; medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Tablo 13 incelendiğinde söz konusu durum aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre, Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu'na ilişkin görüşleri incelendiğinde; sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Tablo 13 incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim kaygısının duyuşsal boyutunun hizmet yılı değişkenine ilişkin Anova Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Sd	F	p
Hizmet Yılı	10 Yıldan Az	144	2,9392	,81060	1,61	0,2
	10-20 Yıl Arası	218	2,8551	,92319		
	20 Yıldan Fazla	64	3,0807	1,01314		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim kaygısının duyuşsal boyutunun hizmet yılı değişkenine göre analizi yapılmış olup; yapılan analiz sonucunda hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$).

4.2.2. Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından “Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadeler ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler

Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu	N	\bar{X}	S
12. Denetim sırasında, heyecanımdan dolayı soruları yanıtlamada, istenilen belgeleri bulmada sorunlar yaşarım.	426	2,38	1,052
13. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, denetim sırasında yüzüm kızarır.	426	2,17	,907
14. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sürecinde ağzım kurur.	426	1,98	,824
15. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sürecinde titrerim.	426	1,92	,796
16. Müfettiş veya başka bir yönetici tarafından denetlenirken bedenimde uyuşmalar veya karıncalanmalar olmaktadır.	426	1,92	,810
17. Denetlenirken konuşmada problem yaşarım.	426	3,53	1,194

18. Denetlenirken -stres nedeniyle- karnıma ağırlar girer (fiziksel olarak rahatsızlanırım).

426 3,78 1,128

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; aritmetik ortalaması yüksek olan maddeler; “Denetlenirken -stres nedeniyle- karnıma ağırlar girer (fiziksel olarak rahatsızlanırım).” ($\bar{X}=3,78$) ve “Denetlenirken konuşmada problem yaşıyorum.” ($\bar{X}=3,53$) olup, ölçekte “katılıyorum” aralığında yer almaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; “Denetim sırasında, heyecanımdan dolayı soruları yanıtlamada, istenilen belgeleri bulmada sorunlar yaşıyorum.” ($\bar{X}=2,38$) ve “Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, denetim sırasında yüzüm kızarır.” ($\bar{X}=2,17$) maddeleri, ölçekte “kararsızım” aralığında yer almaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; aritmetik ortalaması düşük olan maddeler ise; “Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sürecinde ağzım kurur.” ($\bar{X}=1,98$), “Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sürecinde titrerim.” ($\bar{X}=1,92$) ve “Müfettiş veya başka bir yönetici tarafından denetlenirken bedenimde uyuşmalar veya karıncalanmalar olmaktadır.” ($\bar{X}=1,92$) olup, ölçekte “katılmıyorum” aralığında yer almaktadır.

Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu’nda maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinde gözlenen denetim kaygısının fizyolojik boyutunun “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” arasında dağıldığı görülmektedir (“Katılıyorum”=2-“Kararsızım”=2-“Katılmıyorum”=3).

Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu”nun cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre Mann Whitney Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Anlamlı Farklılık	
Cinsiyet	Kadın	252	229,09	57731,5	17994,5	-3,161	,002	≤,05
	Erkek	174	190,92	33219,50				
Medeni Durum	Bekar	81	222,43	18017,00	13249,000	-,729	,466	>,05
	Evli	345	211,40	72934,00				
Branş	Sınıf	151	213,48	32236,00	20760,000	-,002	,998	>,05
	Branş	275	213,51	58715,00				

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim kaygısının fizyolojik boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p \leq ,05$). Denetim kaygısının fizyolojik boyutu medeni durum ve branşa göre incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > ,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim kaygısının fizyolojik boyutunun hizmet yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Düzye	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd	P	Anlamlı Farklılık
Hizmet Yılı	10 Yılden Az	144	220,89	6,133	2	0,047	2*3
	10-20 Yıl Arası	218	200,59				
	20 Yılden Fazla	64	240,85				

Yapılan analiz sonucunda denetim kaygısının fizyolojik boyutunda hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir

($p \leq 0,05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaların sonucunda; hizmet yılı “10-20 Yıl Arası” ve “20 Yılden Fazla” olan öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Hizmet yılları “10 Yılden Az” ve “10-20 Yıl Arası” olan öğretmenler ile hizmet yılları “10 Yılden Az” ve “20 Yılden Fazla” olan öğretmenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Denetim kaygısı boyutunda hizmet yılı değişkeni değerlendirildiğinde, hizmet yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerine ilişkin girdikleri stres düzeyinin hizmet yılı daha az olan öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu (Gündüz ve Coşkun, 2011: 379) tespit edilmiştir. Bu durumun araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.3. Denetmen Tutumları Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetmen Tutumları Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadeler ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Denetmen Tutumları Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler*

Denetmen Tutumları Boyutu	N	\bar{X}	S
19. Denetmenin, denetim sırasında sergilemiş olduğu olumsuz davranışları daha çok kaygılanmama neden olmaktadır.	426	3,79	1,172
20. Denetmenin olumsuz iletişimi beni tedirgin eder.	426	3,93	1,095
21. Denetmenler yargılayıcı bir davranış sergilediklerinde, denetim sürecinde daha da kaygılanmama neden olur.	426	3,68	1,200
22. Denetmenin yanlış davranması beni tedirgin eder.	426	3,83	1,136
23. Denetmen meslektaşlarımla yanında beni eleştirdiğinde bir sonraki denetimlerde daha çok gerilirim.	426	3,61	1,089
24. Denetmen öğrencilerimin beni eleştirdiğinde daha çok tedirgin olurum.	426	3,63	1,112

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetmen Tutumları Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; “Denetmenin olumsuz iletişimi beni tedirgin eder.” ($\bar{X}=3,93$), “Denetmenin yanlış davranması beni tedirgin eder.” ($\bar{X}=3,83$), “Denetmenin, denetim sırasında sergilemiş olduğu olumsuz davranışları daha çok kaygılanmama neden olmaktadır.” ($\bar{X}=3,79$), “Denetmenler yargılayıcı bir davranış sergilediklerinde, denetim sürecinde daha da kaygılanmama neden olur.” ($\bar{X}=3,68$), “Denetmen öğrencilerimin önünde beni eleştirdiğinde daha çok tedirgin olurum.” ($\bar{X}=3,61$) ve “Denetmen meslektaşlarımla yanında beni eleştirdiğinde bir sonraki denetimlerde daha çok gerilirim.” ($\bar{X}=3,61$) maddeleri, “katılıyorum” aralığında yer almaktadır.

Denetmen Tutumları Boyutu’nda maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinde gözlenen denetim kaygısının “katılıyorum” ölçeğinde dağıldığı görülmektedir (“Katılıyorum”=6).

Araştırmaya katılan ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetmen Tutumları Boyutu”nun cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre Mann Whitney Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetmen Tutumları Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Anlamlı Farklılık																					
Cinsiyet	Kadın	251	227,82	57182,00	18118,00	-3,010	,003	≤,05																					
	Erkek	174	190,92	33343,00					Medeni Durum	Bekâr	81	207,08	16773,50	13452,500	-,486	,627	>,05	Evli	344	214,39	73751,50	Branş	Sınıf	151	205,03	30960,00	19484,000	-1,000	,317
Medeni Durum	Bekâr	81	207,08	16773,50	13452,500	-,486	,627	>,05																					
	Evli	344	214,39	73751,50					Branş	Sınıf	151	205,03	30960,00	19484,000	-1,000	,317	>,05	Branş	274	217,39	59565,00								
Branş	Sınıf	151	205,03	30960,00	19484,000	-1,000	,317	>,05																					
	Branş	274	217,39	59565,00																									

Tablo 19 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin denetmen tutumları boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p \leq 0,05$).

Öğretmenlerin medeni durumlarına ve bransa göre, Denetim Kaygısının Denetmen Tutumları Boyutu'na ilişkin görüşleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Literatürdeki ilgili araştırmalara bakıldığında; Kartopu (2012: 199) ve Aslan'ın (2009: 84) araştırmalarında branş değişkeninin öğretmenlerin kaygı puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Bu durum, bu çalışmadaki bulguyu da destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmenlerin Denetmen Tutumları Boyutu ile hizmet yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Denetmen Tutumları Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Değişken	Düzyey	N	Sıra Ortalama	Ki-kare	Sd	P	Anlamlı Farklılık
Hizmet Yılı	10 Yıdan Az	143	225,21	2,184	2	0,335	-
	10-20 Yıl Arası	218	207,38				
	20 Yıdan Fazla	64	204,87				

Yapılan analiz sonucunda Denetmen Tutumları Boyutu ile hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

4.2.4. Denetlenen Tutumları Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetlenen Tutumları Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadeler ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetim Kaygısının Denetlenen Tutumları Boyutunu Tanımlayan İfadelere Ait Ortalama Değerler

Denetlenen Tutumları Boyutu	N	\bar{X}	S
25. Meslektaşlarımla denetime ilişkin olumlu görüşleri kaygımı azaltır.	426	3,27	1,160
26. Denetim yapan kişileri yakından tanıyor olmam denetim sırasında kaygımı azaltmaktadır.	426	3,23	1,163
27. Öğrencilerimin önünde denetlenmek beni tedirgin etmez.	426	3,75	1,031
28. Gerek rehberlik amaçlı gerekse kontrol amaçlı denetimlerde önceden değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmak kaygımı azaltır.	426	3,32	1,165

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetlenen Tutumları Boyutu”na ilişkin davranışlarını tanımlayan ifadelere ait ortalamalar incelendiğinde; “Öğrencilerimin önünde denetlenmek beni tedirgin etmez.” ($\bar{X}=3,75$), “Gerek rehberlik amaçlı gerekse kontrol amaçlı denetimlerde önceden değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmak kaygımı azaltır.” ($\bar{X}=3,32$), “Meslektaşlarımla denetime ilişkin olumlu görüşleri kaygımı azaltır.” ($\bar{X}=3,27$) ve “Denetim yapan kişileri yakından tanıyor olmam denetim sırasında kaygımı azaltmaktadır.” ($\bar{X}=3,23$) maddeleri, “katılıyorum” aralığında yer almaktadır.

Denetlenen Tutumları Boyutu’nda maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının “katılıyorum” ölçeğinde dağıldığı görülmektedir (“Katılıyorum”=4).

Araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygısının alt boyutlarından olan “Denetlenen Tutumları Boyutu”nun cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre Mann Whitney Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetlenen Tutumları Boyutunun Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Anlamlı Farklılık	
Cinsiyet	Kadın	252	227,08	57224,00	18502,00	-2,790	,005	≤,05
	Erkek	174	193,83	33727,00				
Medeni Durum	Bekar	81	216,66	17549,50	13716,500	-,261	,794	>,05
	Evli	345	212,76	73401,50				
Branş	Sınıf	151	200,73	30310,00	18834,000	-1,616	,106	>,05
	Branş	275	220,51	60641,00				

Tablo 22 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin denetlenen tutumları boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p \leq ,05$). Denetim kaygısının denetlenen tutumları boyutunun medeni durum ve branşa göre incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > ,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim kaygısının denetlenen tutumları boyutunun hizmet yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Denetlenen Tutumları Boyutunun Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Düzye	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd	P	Anlamlı Farklılık
Hizmet Yılı	10 Yılden Az	144	233,74	10,049	2	0,007	1*3
	10-20 Yıl Arası	218	210,92				
	20 Yılden Fazla	64	176,75				

Yapılan analiz sonucunda denetim kaygısının denetlenen tutumları boyutunda hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu

görülmektedir ($p \leq 0,05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaların sonucunda; hizmet yılı “10 Yıldan Az” ve “20 Yıldan Fazla” olan ile hizmet yılı “10-20 Yıl Arası” ve “20 Yıldan Fazla” olan öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özdoğa Yılmazoğlu'nun (2012: 106) denetim kaygısına yönelik öğretmen ve denetmen algılarına ilişkin araştırmasındaki bulgular bu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, deneyim arttıkça kaygının azaldığı tespit edilmiştir.

Hizmet yılları “10 Yıldan Az” ve “10-20 Yıl Arası” olan öğretmenler öğretmenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve öneriler başlıklarına yer verilmiştir:

5.1. SONUÇLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar:

1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu, Fizyolojik Boyutu, Denetmen Tutumları Boyutu ve Denetlenen Tutumları Boyutu puanları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Başka bir deyişle kadın öğretmenlerin denetim kaygısının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.
2. Medeni Durum değişkenine göre, öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
3. Branş değişkenine göre, öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
4. Hizmet yılı değişkenine göre, Denetim Kaygısının Duyuşsal Boyutu'nda ve Denetim Kaygısının Denetmen Tutumları Boyutu'nda öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
5. Hizmet yılı değişkenine göre, Denetim Kaygısının Fizyolojik Boyutu'nda öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Başka bir deyişle hizmet yılı "10-20 Yıl Arası" ve "20 Yıldan Fazla" olan öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Hizmet yılı "20 Yıldan Fazla" olan öğretmenlerin denetim kaygılarının "10-20 Yıl Arası" olan öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenebilir.
6. Hizmet yılı değişkenine göre, Denetim Kaygısının Denetlenen Tutumları Boyutu'nda öğretmenlerin Denetim Kaygısı puanları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Başka bir deyişle hizmet yılı "10 Yıldan Az" ve "20 Yıldan Fazla" ile "10-20 Yıl Arası" ve "20 Yıldan Fazla" olan öğretmenlerin

görüşlerinin farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bulgular deneyim arttıkça kaygının azaldığını göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygı düzeylerin incelendiği bu çalışma ile denetim alanında faaliyet gösteren denetmenlere ve karar mekanizmalarında yer alan kişilere yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yaşadıkları denetim kaygısının nedenleri araştırılarak kaygılarını azaltıcı önlemler alınabilir. Özellikle kadın öğretmenlerin denetim kaygısını azaltmak için denetim öncesinde görüşme yapılabilir; böylelikle öğretmenlerin denetim esnasında kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanabilir.

Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin denetim kaygısını azaltan etmenler üzerinde çalışmalar yapılabilir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar, düşük hizmet yıllarına sahip öğretmenlerde denetim yapan denetmen ve okul müdürlerine yol gösterici olabilecektir. Hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin desteklenmesi, denetim kaygısının azaltılmasında önemli bir etken olacağından denetmen ve yöneticilerin öğretmenlere verecekleri destek, kaygının ortadan kaldırılmasında etkili olacaktır.

Okul müdürlerinin, ders denetiminden önce denetim süreci ile ilgili olarak açıklamalar yapması denetim kaygısının azaltılmasında yararlı olabilir. Bu açıklamalarda; denetimde dikkat edilecek hususlar, ders denetiminde nelerin gözleneceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda açıklamalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin denetmenler tarafından yapılan denetimlerde yaşadıkları denetim kaygısı araştırılabilir. Araştırmadan elde edilecek bulgular bu araştırma bulguları ile karşılaştırılabilir.

İleride yapılacak araştırma bulgularının bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırılarak daha geniş kapsamlı saptamalar ortaya konulması ile alanyazına ve denetim sisteminin iyileştirilmesine önemli katkılar sunulabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997). Techniques in the clinical supervision of teacher: Preservice and inservice application. *White Plains*, 4, 76-78.
- Ağaoğlu, E. ve Ceylan M. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 541-551.
- Akçalı, F. Ö. (1991). *Kaygı seviyesinin empatik beceriye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akinalp, D. (2013). *Çalışanların kaygı düzeylerinin performans algılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi (bir meta sentez çalışması)*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aldemir Şengün, G. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altun, B. (2014). *Eğitime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altunya, N. (2011). Öğretmen gözüyle ilköğretimde teftiş. *Eğitim Sen Kadın Dergisi*, 9 (2), 15-36.

- Arıkan, G. (1994). *Osmanlılarda tanzimat döneminde kadınlarla ilgili gelişmeler / tanzimatın 150.yıldönümü uluslararası sempozyumu*. Ankara: TTK Basımevi.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri*. Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, S. K. (2008). *İlköğretim müfettişleri ve ingilizce öğretmenlerine göre ilköğretim okullarında ingilizce derslerinin teftişinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakır, Ü. (2007). *İlköğretim okul yöneticilerinin değerlendirme rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, B. (2007). *İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2005). *Okulda denetim, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). *Türkiye'de eğitim sisteminin evrimi: 75 yılda eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Berksun, E. O. (2002). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Blair, B. G. (1991). Does supervise mean slanderize: Planning for effective supervision. *Theory Into Practice*, 30 (2), 102-108.
- Bozkulak, P. B. (2010). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Britzman, D. P. (2009). The poetics of supervision: A psychoanalytical experiment for teacher education. *Changing English*, 16 (4), 385-396.
- Brown, T. A., Dinardo, P. A., Lehman, C. L. & Campbell, L.A. (2001). Reliability of dsm-iv anxiety and mood disorders: implications of the classification of emotional disorders. *Journal Of Abnormal Psychology*, 110, 49-58.
- Burnham, R. M. (2001). Instruction supervision: past, present and future perspectives. *The University Of Georgia: Theory Into Practice*, 15 (4), 301-305.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

- Christenson C., Johnson, T. W. & Stinson, J. E. (1982). The supervisor's job. *Supervising Addison*, 10, 104-111.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakırcer, İ. (2010). *Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çelik, E. H. (2010). *Avrupa birliğine üye ülkelerde ilköğretim okullarında uygulanan denetim alt sistemleri ile Türkiye'deki ilköğretim okullarında uygulanan denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dubey, R. (2011). Occupational stress among teachers. *Educational Quest*, 2 (2), 227-230.
- Dülger, İ. (2002). Eğitim ana planı: 1996-2011 bütünleştirilmiş bir reform stratejisini uygulamaya aktarma düzeni. *T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Planlama Dergisi*, 42.Yıl Özel Sayısı, 179-211.
- Dündar, A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğul, M. G. (2012). *Eğitim müfettişlerince yapılan ders denetimlerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Esen, U. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gençtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençtan, E. (1993a). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Geçtan, E. (1993b). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri / The purposes and the principles of educational inspection. *Hacettepe University Journal Of The Faculty Of Education*, 10, 73-78.
- Gündüz, H. B. & Ömür, Y. E. (2016). Supervision anxiety as a predictor for organizational cynicism in teachers. *International Journal Of Human Sciences*, 13 (1), 1381-1394.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 367-388.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 1-23.
- Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Henson, K. T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Waveland: Long Grove, IL.
- Horney, K. (2003). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Ilgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Baskı Kent Matbaası.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ., Elma, C., Kurtoglu, S. ve Suiçmez, E. (2011, Haziran). Denetim kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karakaya, M. ve Mazlum, S. (2010). İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim denetimine ilişkin algıları. *Eğitim Yönetiminde Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-20.
- Karan, N. (2010). *Özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartopu, S. (2012). *Kaygının kader algıları ile ilişkisi (Kahramanmaraş örneği)*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kenger, E. (2001). *Denetçi yardımcıları eğitim notu*. Erişim: 15 Ocak 2012, <http://www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar/diger/icerikdetaydh221.doc>
- Kızılkant, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kierkegaard, S. (2011). *Kaygı kavramı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koç, B. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin okul denetiminde gösterdikleri liderlik davranışları*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köknel, Ö. (1989). *Depresyon: Ruhsal çöküntü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kaçış: Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetim ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lyman, L., Morehead, M. & Foyle, H. (1989). Building trust in supervision and evaluation. *Emporia State University: ASCD Workshop*, 3-44.
- Lyman, L., Morehead, M. & Foyle, H. (1988). Building trust in supervision and evaluation. *Boston University Speeches: 43rd Annual Conference Association For Supervision and Curriculum Development*, 295-297.
- May, R., (2013). *Kendini arayan insan*. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.

- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., G6ng6r, S. & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pasific Education Review*, 8 (1), 56-70.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlk6đretim m6fettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin g6r6şleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 131, 30-39.
- MEB (2015). *Milli eğitim bakanlığı maarif m6fettişleri g6rev standartları*. Erişim: 20.01.2015, https://gumushane.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/12045003_maarfmfettlergrestandartlari.pdf
- MEB (2014a). *Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif m6fettişleri başkanlıkları y6netmeliği*. Erişim: 24.05.2014, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524.htm>
- MEB (2014b). *Milli eğitim bakanlığı okul 6ncesi eğitim ve ilköğretim kurumları y6netmeliği*. Erişim: 26.07.2014, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- MEB (2011a). *Milli eğitim bakanlığı eğitim m6fettişleri başkanlıkları y6netmeliği*. Erişim: 24.06.2011, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/201106241.htm/20110624.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>
- MEB (2011b). *Milli eğitim bakanlığı'nın teşkilat ve g6revleri hakkında kanun h6km6nde kararname*. Erişim: 14.09.2011, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm/20110914.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- MEB (1999). *Milli eğitim bakanlığı ilköğretim m6fettişleri başkanlıkları y6netmeliği*. Erişim: 13.08.1999, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23785.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23785.pdf>

- Mintz, J. (2007). Psychodynamic perspectives on teacher stress. *Psychodynamic Practice*, 13 (2), 153-166.
- Neville, R. F. (1971). Supervisory behaviour in education: A report of survey research. *Paper Presented At Annual Meeting*, 1-18.
- Oğuz, E., Taşdan, M. & Yılmaz, K. (2007). Supervision beliefs of primary school supervisors in Turkey. *Educational Studies*, 35 (1), 79-86.
- Okur, Y. (2007). *Türkiye'de kamu denetimi değişim süreci ve performans denetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oliva, P. F. (1989). *Supervisions for today's school*. New York: Longman.
- Özcan, E. B. (2011). *İngiltere ve Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirmesinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdoğa Yılmazoğlu, B. (2012). Denetim kaygısına yönelik öğretmen ve denetmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 98-109.
- Özer, Z. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin sergiledikleri insan ilişkileri hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri (Konya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pıçakçıefe, M. (2010). Çalışma yaşamı ve anksiyete. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9 (4), 367-374.
- Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Robbins, S. P. (1996). Organizational behaviour concepts. *Controversies Applications*, Seventh Edition, 7-12.
- Rogers, C. R. (2011). *Kişi olmaya dair*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Sağlamer, E. (1975). *Teftiş ve teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Seyhan, Y. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetçilerden yardım beklentileri (Altındağ ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sharp, C. (2001). Supervision of student teachers: The role of the college supervisor. *Glassboro State College*, 111 (1), 53-55.
- Sullivan, K. (2002). *Baskı altındaki çocuklar*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sürmeli, A. (1999). *Anksiyete kavramı ve anksiyete bozukluklarına genel bir bakış: Psikiyatri temel el kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Şarlak, Ş. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şener, M. (2011). *Eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Taymaz, H. (2012). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (2011). *Teftiş: ilkeler, kavramlar, yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Basımevi.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (1), 122-139.
- Tekin, A. (2010). *Avrupa birliği ülkeleri ile Türkiye'nin okul denetimi sistemlerinin incelenmesi ve bir model nerisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Telci, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *The Academy Of Management Journal*, 43 (2), 178-190.
- Topçu, İ. ve Aslan, B. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin ğretim denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (2), 2-21.
- Tuncay, ř. (2006). *Depresyon ve kaygı belirtilerinde örtüşen ve ayrışan özelliklerin endişe olgusu açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uludüz, S. (1996). *İlköğretim kurumlarında sınıf içi etkinliklerin denetiminde müfettiş davranışları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyar Avcil, M. (2015). *The perceptions of education inspectora about the current inspection system and expectations of education inspectors from a new inspection system: A case study*. Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu ğretmenlerinin algularına göre okul müdürleriyle ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Vezne, R. (2006). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik hizmetinden yararlanma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar, 153-154.

Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmesi (İzmir örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (2), 37-52.

Yılmaz, D. (2010). *Okul yöneticilerinin yetki kullanımı kaygı ölçeği (oykö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Yıldırım, B. (1996). *Halk eğitiminde denetimin etkililiği (Zonguldak ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, K. M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, T. (2006). *Sosyal fobik üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki seçeneklerden kendinize uygun olanı işaretleyiniz.

Cinsiyet:

Kadın

Erkek

Medeni Durum:

Bekâr

Evli

Hizmet Yılı:

10 Yıdan Az

10-20 Yıl Arası

20 Yıdan Fazla

Branşınız:

Sınıf Öğretmenliği

Branş Öğretmenliği

EK-2

DENETİM KAYGISI ÖLÇEĞİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE GÖZLENEN DENETİM KAYGISI (Samsun İli Örneği)

Saygıdeğer İlköğretim Öğretmenleri,

Bu anket soruları “**İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerde Gözlenen Denetim Kaygısı**” konulu çalışmamıza ışık tutması için siz değerli öğretmenlere sunulmuştur. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluğu ve samimiliği araştırma sonuçlarının doğruluğu için çok önemlidir. Elde edilecek veriler, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi yüksek lisans programında, sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmamızla ilgilendiğiniz için teşekkür eder, çalışma hayatınızda başarılar dilerim.

Sinem KURTOĞLU
Fen Bilimleri Öğretmeni
EYTPE Yüksek Lisans Öğrencisi

AÇIKLAMA: Aşağıda denetim, rehberlik faaliyetleri, denetmenlerin denetim sırasındaki davranışları ve denetim geçirirken sizde gözlenen duygular yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Denetim sırasında karşılaştığınız durumları, sizce uygun olan ifadenin altındaki kutucuğu işaretleyerek (X) belirtiniz. Ölçme aracının, amacına tam olarak hizmet etmesi için lütfen tüm soruları cevaplayınız.

<p style="text-align: center;">DENETİM KAYGISININ DUYUŞSAL BOYUTU</p>	<p style="text-align: center;">Kesinlikle Katılmıyorum</p>	<p style="text-align: center;">Katılmıyorum</p>	<p style="text-align: center;">Kararsızım</p>	<p style="text-align: center;">Katılıyorum</p>	<p style="text-align: center;">Kesinlikle Katılıyorum</p>
1. Eğitimde denetim kontrol amaçlı olduğunda daha fazla kaygılanırım.					
2. Denetçilerin rehberlik için bile olsa dersime girmesi beni tedirgin eder.					
3. Denetim sürecinde kendimi tedirgin hissedirim.					
4. Okul Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.					
5. Öğretmenler odasında denetlenmek beni tedirgin eder.					
6. Denetmenin yaptığı değerlendirme not amaçlı olmasa bile denetim sırasında heyecanlanırım.					
7. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sırasında endişelenirim.					
8. Denetlenme duygusu günümün kötü geçmesine sebep olur.					
9. Sınırlı bir zaman diliminde denetlenmek bende kaygı uyandırır.					
10. Yapılan denetimlerden kötü puan alma düşüncesi beni endişelendirir.					
11. <i>Müfettişler tarafından yapılan denetimler beni tedirgin eder.*</i>					
12. İl ya da İlçe Milli Eğitim Müdürü tarafından yapılan denetim beni tedirgin eder.					

<p style="text-align: center;">DENETİM KAYGISININ FİZYOLOJİK BOYUTU</p>	<p style="text-align: center;">Kesinlikle Katılmıyorum</p>	<p style="text-align: center;">Katılmıyorum</p>	<p style="text-align: center;">Kararsızım</p>	<p style="text-align: center;">Katılıyorum</p>	<p style="text-align: center;">Kesinlikle Katılıyorum</p>
<p>13. Denetim sırasında, heyecanımdan dolayı soruları yanıtlamada, istenilen belgeleri bulmada sorunlar yaşıyorum.</p>					
<p>14. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, denetim sırasında yüzüm kızarır.</p>					
<p>15. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sürecinde ağzım kurur.</p>					
<p>16. Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın denetim sürecinde titrerim.</p>					
<p>17. Denetim sırasında müfettişle konuşurken zaman zaman donup kalırım.**</p>					
<p>18. Müfettiş veya başka bir yönetici tarafından denetlenirken bedenimde uyuşmalar veya karıncalanmalar olmaktadır.</p>					
<p>19. Denetlenirken konuşmada problem yaşıyorum.</p>					
<p>20. Denetlenirken -stres nedeniyle- karnıma ağrılar girer (fiziksel olarak rahatsızlanırım).</p>					

DENETMEN TUTUMLARI BOYUTU	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
21. Denetmenin, denetim sırasında sergilemiş olduğu olumsuz davranışları daha çok kaygılanmama neden olmaktadır.					
22. Denetmenin olumsuz iletişimi beni tedirgin eder.					
23. Denetmenler yargılayıcı bir davranış sergilediklerinde, denetim sürecinde daha da kaygılanmama neden olur.					
24. Denetmenin yanlış davranması beni tedirgin eder.					
25. Denetmen meslektaşlarımla yanında beni eleştirdiğinde bir sonraki denetimlerde daha çok gerilirim.					
26. Denetmen öğrencilerin yanında beni eleştirdiğinde daha çok tedirgin olurum.					

DENETLENEN TUTUMLARI BOYUTU	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
27. Meslektaşlarımla denetime ilişkin olumlu görüşleri kaygımı azaltır.					
28. Denetim yapan kişileri yakından tanıyor olmam denetim sırasında kaygımı azaltmaktadır.					
29. Öğrencilerimin önünde denetlenmek beni tedirgin etmez.					
30. Gerek rehberlik amaçlı gerekse kontrol amaçlı denetimlerde, önceden değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmak kaygımı azaltır.					

(*) Müfettiş kelimesi kullanıldığı için ölçekten çıkarılmıştır

(**) Müfettiş kelimesi kullanıldığı için ölçekten çıkarılmıştır

ÖZGEÇMİŞ

Sinem KURTOĞLU, 24.04.1985 yılında Merzifon'da doğdu. Samsun Milli Piyango Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji Öğretmenliği bölümünden 2007 yılında mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana Fen ve Teknoloji Öğretmeni olarak görev yapan Kurtoğlu, İngilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri

E Mail : snmkl@hotmail.com

Telefon : 05065957852

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar (VARSA)

-

Bildiriler / Yayınlar (VARSA)

Denetim Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (22-24.06.2011). Mersin Üniversitesi III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi.

